

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FILOZOFICKÁ FAKULTA

Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

BC. JANA BOŘECKÁ

**SEBEPOJETÍ A MOŽNOST JEHO TVÁŘENÍ
VE VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍM PROCESU**

**SELF-CONCEPT AND THE POSSIBILITY OF ITS FORMATION
IN THE EDUCATIONAL PROCESS**

Praha 2012

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Hana Kry

korková, CSc.

Poděkování

Děkuji vedoucí práce, **PhDr. Haně Krykové, CSc.**, za milé a vstřícné vedení a veškeré cenné rady a podmínky poskytnuté v průběhu vypracování diplomové práce.

Děkuji také **RNDr. Vojtěchu Žákovi, Ph.D.** za pomoc při statistickém zpracování výstupů z dotazníkového šetření.

Dále děkuji **PhDr. Daniele Sedláčkové** za možnost použít pro výzkumnou činnost dotazník Sebevědomí žáka.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či získání jiného či stejného titulu.

V Praze dne.....

Podpis

Anotace diplomové práce:

Název práce: Sebepojetí a možnosti jeho utváření ve výchovně-vzdělávacím procesu

Jméno a příjmení: Bc. Jana Borecká

Katedra: pedagogiky Filozofické fakulty UK v Praze

Obor: pedagogika

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Hana Krykorková, CSc.

Počet stran: 108

Rok obhajoby: 2012

Klíčová slova: Identita
Já
Sebedůvěra
Sebepojetí
Sebehodnocení

Abstrakt:

Teoretická část

V teoretické části práce vymezím pojem sebepojetí z psychologického hlediska. Na vybraných teoriích osobnosti budu ilustrovat různé interpretace sebepojetí. Vzhledem k oboru studia budu věnovat samostatnou kapitolu tématu sebepojetí žáka ve školním kontextu. Vznikne tak celistvý pohled na koncept Já.

Empirická část

Cílem druhé části je určit hlavní vnitřní a vnější proměnné, které působí na žákovu sebepojetí. Při výzkumném šetření použiji dotazník Sebepojetí žáka (autor D. Sedláčková). Výsledek výzkumu by měl vypovídat o aktuálním stavu sebepojetí žáků na druhém stupni základních škol. Na základě zjištěných dat vypracuji závěr. Toto doporučení přinese informace pro úvahy o dalších možnostech formování sebepojetí ve výchovně-vzdělávacím procesu.

Self-concept and the possibility of its formation in the educational process

The keywords:

Identity
Self
Self-assurance
Self-concept
Self-esteem

Abstract:

Theoretical part

The theoretical part will define the notion of self-concept from a psychological point of view. The selected theories of personality will illustrate the various interpretations of self-concept. Due to the field of study I will devote a separate chapter on pupils' self-concept in the school context. This will provide more complete view of the concept of self.

Empirical part

The second part is to identify the key internal and external variables of pupils' self-concept. In the research investigation I will use Self-concept student questionnaire (author: dr. Sedláčková). Research should show the current state of pupils' self-concept at secondary schools. Based on the data, I will draw conclusions. This recommendations will provide information on the possibilities of shaping the self-concept in the educational process.

OBSAH:

1	ÚVOD.....	8
2	TEORETICKÁ ČÁST	9
2.1	Teoretické vymezení pojmu	10
2.1.1	Definice sebepojetí.....	10
2.1.2	Význam konceptu Já	12
2.1.3	Vývoj sebepojetí	14
2.1.4	Krizové situace a jejich odraz v sebepojetí jedince	16
2.2	Sebepojetí ve školním kontextu	19
2.2.1	Pojetí školní úspěšnosti.....	19
2.2.2	Příčiny školního úspěchu.....	21
2.2.3	Sebepojetí žáka a školního hodnocení.....	22
2.2.4	Možnosti pozitivního utváření sebepojetí žáka	23
2.2.5	Současné situace ve škole	24
2.2.6	Shrnutí první části	26
2.3	Podněty současné pedagogice.....	28
2.3.1	Sebepojetí pohledem individuální psychologie Alfreda Adlera.....	28
2.3.2	Shrnutí Adlerovy říšské pedagogie	32
2.3.3	Hledání spojení mezi sebepojetím, konceptem Já a smyslem života?.....	33
2.3.4	V.E. Frankl a sebepojetí	34
2.3.5	Podněty logoterapie pro pedagogiku.....	38
2.3.6	Pavel Říčan a struktura osobnosti	39
2.3.7	Podněty pedagogie	47
2.3.8	Hodnocení Adlera, Frankla a Říčana a jejich přínosů k tématu sebepojetí	48
3	EMPIRICKÁ ČÁST	51
3.1	Základní koncepty vlastního výzkumu	52
3.1.1	Vymezení výzkumného problému	52
3.1.2	Cíle empirického řešení	52
3.1.3	Obsahové zdůvodnění východisk vlastního výzkumu	53
3.1.4	Vymezení výzkumného pole	54
3.1.5	Model výzkumného pole	58
3.1.6	Realizace výzkumu	59
3.2	Metodologický přístup.....	60
3.2.1	Výzkumné hypotézy.....	60
3.2.2	Popis výzkumného vzorku	60
3.2.3	Metody a techniky zkoumání	61
3.2.4	Dotazník Sebpodjetí žáka	61
3.3	Zpracování výstupů výzkumu.....	64
3.3.1	Kvantitativní interpretace výsledků výzkumu ke stanoveným hypotézám	64
3.3.2	Shrnutí jednotlivých částí dotazníku.....	88
3.3.3	Kategorizace.....	91
3.3.4	Korelační analýza.....	93
3.3.5	Shrnutí výsledků korelační analýzy	94
3.3.6	Kvalitativní interpretace výsledků výzkumu vzhledem ke stanoveným hypotézám	95

3.4	Shrnutí závěrečné diskuse.....	96
4	PŘÍLOHY	100
4.1	Znění „Dotazník sebevědomí“	100
5	SEZNAM LITERATURY:	104

1 ÚVOD

Od počátku mé učitelé praxe na 2. stupni základní školy jsem si řízeně zájmal, jak co nejlépe výuku vést. Mým cílem bylo aktivně žákům pomáhat a vytvářet takové podmínky pro učení, aby jim radost z výsledků a pokroku přinesla vyrovnanost a sebevědomí. A také aby při odchodu ze školy byli žáci u lidí s rozhledem a chutí poznávat nové věci.

Viděla jsem, jak důležité jsou pro žáky vztahy s ostatními, vztahy s rodiči i vztahy s učiteli. K správnému a zdravému rozvoji osobnosti je třeba dobru znát psychické procesy, jež se odehrávají nejen v jejich nitru, ale v každém z nás, kteří se procesu výchovy a vzdělávání účastníme, neboť je to proces obojstranný.

Studium na této fakultě mi otevřelo dveře do světa psychologie a pedagogické psychologie a těmto věcem jsem se velmi zaujal. Došlo mi, jak důležité je rozumět lidem, jejich chování a prožívání a jak se mnohdy mýlíme a zneznalostivíme, když bychom se o lidi neměli dozvědět. To bylo impulzem k výběru tématu mé diplomové práce a tím je sebepojetí člověka s užším zaměřením na utváření sebepojetí žáka ve školním kontextu.

V teoretické části své práce se budu věnovat vymezení pojmu sebepojetí. Představím různé verzíchápání tohoto konstruktua naznačím nejednotnost rozličných pohledů. Dále shrnu hlavní formující vlivy na utváření sebepojetí v jednotlivých vývojových obdobích člověka. Téma sebepojetí dále rozšířím o myšlenky A. Adlera, V. E. Frankla a P. Říčanů, kteří svými teoriemi přinášejí podněty pedagogice dnes.

Poprvní částí teorie sebepojetí pojmu uvedu do kontextu školního prostředí. Zaměřím se na charakteristiky sebepojetí žáka a možnosti jeho formování ve škole. Je to téma velice aktuální. V současnosti jsou na děti kladeny velké nároky a ty mají velké problémy je splnit a zároveň zůstat u vyrovnanou a sebevědomou bytostí.

V empirické části své diplomové práce jsem se zaměřila na sebepojetí současných žáků 9. tříd. Je to období, kdy dosahují věku 15 let, většina z nich končí základní vzdělání a vybírá si směr své další studijní kariéry. Zajímá mě, s jakým sebepojetím dnešní žáci 9. třídy odchází do další etapy svého života a jaké jsou nejvýznamnější vlivy, které jejich sebepojetí ovlivňují. Výsledky výzkumu bych měla přinést informací o tom, jak se základní školáky dále naplnit cíl, který jsem zmínila v prvních řádcích.

2 TEORETICKÁ ČÁST

2.1 Teoretické vymezení pojmu

2.1.1 Definice sebepojetí

Pokud si vezmu za úkol seznámit čtenáře s termínem sebepojetí, ocitám se tak před nelehkým úkolem. V odborné literatuře se můžeme setkat s mnoha pojmy, které jsou si na první pohled velice podobné a zdají se být synonymy. Jsou to slova jako sebevědomí, sebeúcta, sebevědomí, sebejistota, sebepotvrzení, sebehodnocení, sebeuplatnění aj. Na nejednotnost a někdy nepřehlednost upozorňuje Pavel Říčan (2007, s. 182) slovy: „Například hned proste slovo Self znamená jednou pojem vlastní osoby, podruhé pro příslušnou představu, potvrdí sebevědomí, počtvrté poznávající či jednající subjekt.“ Složitá je také situace, pokud chceme přeložit výrazy z angličtiny. Setkáváme se s pojmy jako self – concept, self – esteem, Self, ought – self, self – regard aj.

Osobnost člověka je ucelený systém. Právě tím jednotícím a integrujícím prvkem osobnosti je **termín Já**. Já je základní částí, která sjednocuje všechna naše zkušenosti. Je centrem zpracování všech psychických projevů. Při hledání definice sebepojetí **musíme vycházet z pojmu Já**.

G. H. Mead (In Nakonečný, 1999) navrhuje, abychom uvažovali o Já rozděleném do dvou částí – Já jako subjekt a Já jako objekt:

„ **Já jako subjekt** znamená aktivní část, kterou poznávám, zjišťuji, hodnotím.

Já jako objekt je část, kde si vědomě sebevidím. Je to obraz sebe sama. Tento obraz jsou částí vlastní identity a vyjadřuje její jedinečnost.“

V prvním, podmiňném vztahu, vystupuje Já jako činitel, označujeme jej jako činné Já. Pokud jde o činné Já, je velmi obtížné jej vystihnout. Činné Já se nám odkrývá až ve vzpomínce, nikoli bezprostředně (Vališová, 2002, s. 19-20). V druhém případě je Já obrazem sebe, tedy mluvíme o **sebpojetí**. Lze jej postihnout lépe než činné Já. Tento obraz Já se shoduje ve vědomí se sebevědomím. Souvisí s vlastní totožností člověka – to, jak vidí sebe a své místo ve společnosti, základem je hodnotící vztah k sobě, někdy vyjadřovaný jako postoj k sobě. Stejně jako činné Já je i obraz Já (sebpojetí) stále, „přítomen“ v prožívání a má sjednocující úlohu. Jeho

základem je vjem a představa vlastní osoby – vlastního těla a vlastní osobnosti ve světě. Zkoumání sebe pojetí je nejsnadnější a nej dostupnější na úrovni sebeuvědomování.

Čáps Marešem (2001, s. 170) navazuje na doplnění Meadova rozdělení Já. Posuzují koncept Já z několika hledisek:

- Hledisko biologické, psychologické a sociální: Vnímám svět tělo a somatické vlastnosti, vnímám také své psychické vlastnosti a svůj sociální statut a příslušnost k sociálním skupinám.
- Hledisko časové: Uvědomuji si jednotu minulého vývoje, přítomného okamžiku a předpokládané budoucnosti (např. já jsem nejen teď dospělý v přítomném okamžiku, ale také teď žiji prožívající kdysi radost i starost v rodině, ve škole, mezi kamarády a také ten člověk v budoucnosti, kterým se stanu; v průběhu let se mění společnost, způsob života i já sama, a přece jsem to stále já bez ohledu na změny somatické i sociální; i některé vlastnosti, problémy, cíle a hodnoty a orientace ve mně trvají).
- **Hledisko poznávací, emocionálně-hodnotící, volní: To je oblast, kde si uvědomuji, jaké mám osobní názory, jak se hodnotím a jak jedním.**
- Jednotlivé momenty mého používání událostí a vlivů na mě působících: Uvědomuji si, že jsou to události mého života a vlivy, jež působí na mě.

Sebe pojetí vyjadřuje mé sebe poznání, jak sám sebe vidím, za koho se považuji. Můžeme jej vyjádřit odpovět na otázku: Jaký jsem (odpovím výtět tělesných i psychických vlastností)? Co umím, co dovedu (v kterých činnostech nebo oblastech života dosahuji dobrých výsledků)? Kam patřím (k chlapcům či dívkám, k žákům učitelů školy, k národu apod.)? Takovéto charakteristiky vyjadřují přesvědčení člověka, že odpovídají skutečnosti. Jejich souhrn je v psychologii označován jako *reálné já*.

Reálné já je formováno především vlivem společenské vazby, kterou dostáváme z okolí. Interakce a komunikace do nás také vrůstají, určité způsoby působení přetvářejí náš vztah k sobě samým a ovlivňují naše sebe pojetí. **Cooley již na počátku 20. století formuloval svou teorii sociálního zrcadla** – „všímám si, co si o mně myslí druhí, jak mě vidí a jak na mě reagují. Na základě obrazu v tomto sociálním zrcadle si vytvářím obraz sobě“ (Helus, 2009, s. 184).

Další částí ovlivňující sebe pojetí je tzv. *ideální já*. Tedy jaký bych chtěl být, jak bych se chtěl chovat, ale i prožívat, jaké vlastnosti mít, kým se chci stát, jaké hodnotové orientaci se

hlásím apod. Velmi záleží na vztahu mezi reálným a ideálním já. Rozdíl může být velký a hluboce frustrující, zvláště v případech, kdy je ideální já nepřiměřeně vysoké. Když například neodpovídá předpokladům jedince ani vnitřním podmínkám, dále pokud má jedinec příliš velkou výkonovou motivaci a vysokou úroveň aspirací nebo naopak pokud se značně podceňuje (viz Adler: komplex méněcennosti).

Výše zmíněné poznávací aspekty já přecházejí do emočně – hodnotících, tedy do sebehodnocení. Závisí do značné míry na tom, jak jedinec hodnotí druhé, a také na atom, jakým skupinám se jedinec hlásí a jak jsou tyto skupiny hodnoceny. Příslušností k vysoce hodnocené skupině si lidé zvyšují svou sebevědomost, prestiž a sociální identitu. Pociťují vlastní kompetentnost, je považován a přímou západatnou složku jedincova já. To ovlivňuje jeho celkový životní pocit úspěšnosti. Toto zdůrazňovali C. R. Rogers, když upozorňoval na naléhavou potřebu kladného přijetí člověka druhými. Na základě tohoto **pozitivního přijetí** si jedinec váží sám sebe, zvyšuje si své sebevědomí a také jeho sebepjetí je pozitivní.

Výše uvedené informace jsou v psychologii považovány za platné a uznávané a promítají se do obecně užívaných definicích a charakteristik sebepjetí. Zde jen několik příkladů: Blatný a Plháková (2003, s. 92) uvádějí, že **sebeopjetí „...je souhrn představy a hodnotících soudů, které člověk o sobě chová...“** a dále tamtéž „... **sebeopjetí je percepcí sebe samého.** Tyto percepce jsou formovány prostřednictvím zkušenosti s tím, jak se chová...“

Balcar (1983, s. 154) popisuje, že **sebeopjetí, ... vzniká a vyvíjí se v interakci jedince se světem, a to na základě zkušenosti, kterou sám se sebou učiní. Je to zkušenost určitého druhu.** Pro další definice odkazuj na kapitoly 4, 5 a 6.

2.1.2 Význam konceptu Já

Proč vlastně sebeopjetí mluvit? Copro člověk jeho vlastní obraz v mysli znamená? Pojďme si stručně shrnout, jaký význam připisují **sebeopjetí** Balcar (1983, s. 156) a Říčan, aby chom tomutopojmulépe porozuměli.

- Základní obraz - „Jsem...“

Vprvé řadě si osobě člověk činí jen obraz. V něčem pravdivý, v něčem méně; v každém případě pro člověka velmi důležitý a také jediný, jenž v životě má. Na základě tohoto obrazu soudíme, kdo jsme, jací jsme a čímž užeme po čítat.

Hodnocení – „Mám být...“

K obrazu svého má člověk vztah hodnotící. Je to vztah citový, a tím také značně složitý. Vedle lásky k sobě si působí také bolest, způsobenou zklamáním, například vysoký nárok, užíváme pocity viny a odpuštění. Posuzujeme, jak se nám daří posunovat se k ideálnímu Já. Ideální Já bývá internalizovaná představa rodičů o tom, jací bychom měli být. Bývá to tyran, který nám nedopřeje oddechu a učí nás hledat vlastní chyby. Jiné je ideální Já, které si sami před sebe stavíme jako cíl – to je naše. Hodnotící vztah k sobě tak bývá závislý na přijatých nárocích na sebe. Tento vztah se může měnit, avšak v rámci konceptu sebepojetí je sebehodnocení (ať už kladné nebo záporné) velmi odolné vůči změnám.

Směřování – „Chci být...“

Obraz o sobě je zároveň i výzvou, zdrojem motivace. Například víra v úspěch mobilizuje v úli k dosažení výsledku. Cíl však může být i špatný či destruktivní. Viz výroky rodičů typu: „Skončíš v kriminále!“ aj. Balcar (1983, s. 158) upozorňuje, že „pokud není v dohledu žádný kladný plán vlastního Já, může i tento negativní cíl přetvářet ve vymezení vlastní identity v sebepojetí natolik, že získá jako jediná životní jistotu paradoxní říťalivost.“

Moc – „Mohu činit...“

Člověk je vystaven vnějším vlivům, jež na něj působí. Na základě zkušeností získává obecný pocit, zda má moc dle okolose ovlivnit, či zda více vnějším vlivy ovlivňují jeho. Vnímá tak závislost výsledků na vlastních činech nebo jako v náhody nebo vlivu jiných okolností. Na základě tohoto prvku sebepojetí pak vnímá příčiny událostí a volí strategie jejich zvládnutí. Tento postoj se projevívá formou sebevědomí a výrazně ovlivňuje jeho prožívání chování.

Role – „Mám činit...“

Společenská role je výrazným činitelem pozměňujícím chování i prožívání člověka prostřednictvím sebepojetí. Role, kterou v určité situaci člověk zaujme, patří k jeho sebevymezení.

Samajsemsidefinovalasebepojetítakto: **Sebepojetíjevyjádřenímtoho,cosi člověk soběmyslíajakseposuzuje.** Tutodefinicipovažujizazákladní,avšakjetřeba jiupřesnit,přilíš by konstrukt sebepojetí zjednodušovala. Je třeba připojit, že **sebepojetí je pro nás zároveň zdrojem budoucí motivace,našeho sebevymezení,sebe uskutečněníseberealizace.**

Inspirací mi byl výše zmíněný Balcarův a Říčanův model a publikované myšlenky Blatného.

Významsebepojetíjevlidskémživotěklíčový.Sebeobraz-sebepojetíhluboceovlivňuje to,jak lidé prožívají svůj život a jak se jej snaží žít. Čáp s Marešem (2001, s.136) zdůrazňuje důležitost subjektivního prožívání. Kladné sebehodnocení i hodnocení druhých lidí, příznivý vývoj osobnosti znamená vývoj kadekvátnosti,k pozitivním formám života a hodnotám,v četné tvořivosti a svobodné rozhodování.

David Fontana (2003, s. 247) uvádí: „Obraz, který si o sobě vytvořím, obsahuje informace, které vím o své osobnosti, například vzpomínky, obraz o svém těle. Mé pocity a vše ostatní,co se bouosím,miumožnějeprožívat,že jsem tím,kým jsem.“

2.1.3 Vývojsebepojetí

Po předchozím výkladu jsou vytvořeny obrysy, co pojem sebepojetí znamená. Nová otázka je tedy nasnadě. A od kdy začínáme vnímat sami sebe? Mění se sebepojetí v průběhu života? Jsou pro změny sebepojetí typická některá období života?

Jedno je jisté. Určitě se sním nenarodíme. Sebepojetí je totiž výsledkem kontinuálního procesu,másvácharakteristická časová období a jsou již psychologiči definované hlavní formující vlivy.Můžeme konstatovat,že sebepojetí člověkasemění v průběhu života.

Dítě má své domímsvé identity potíže až asi do věku dvou a půl roku,pak teprve začne používat slova já a myslím sebesamo.Úplně jinou záležitost je vědět,jakou lidskou bytostí je. Zdenastupuje učením.Žijeme vsociálním světě a ostatní,poprve většinou dospělí členové rodiny, začnou osvěch dětech mluvit a také je hodnotit.Začnou jim dávat,„nálepky“ určitých vlastností.

Dítě je tak „hodné“, „zlobivé“, „pravdomluvné“ atd. Jelikož děti nedokáží posoudit pravdivost těchto označení a jsou nadspornými životními závislé, přijímají tato označení bez protestů.

Sebeobraz dítěte je tedy naučený a závisí na okolí. Nemusí být pravdivý. Nakonec Černý (1999) uvádí, že sebeobraz i sebepojetí je formován o sociálním učením. Důležité je, že dítě danou informaci přijímá, zvnitřňuje ji a použije k sebevymezení. Jestliže se dítě často opakuje, že jsou zlé, budou se jako zlé vnímat. Říká-li se jim často, že jsou hodné, začnou se vnímat jako hodné.

Malé děti jsou ovládány silnými emocemi a dosud neovládají své vlastní chování. Ještě nemají natolik rozvinutou řeč ani myšlení, aby mohly o svém chování uvažovat, nebo snad přemýšlet o pravděpodobných následcích svého chování v budoucnu. Při vstupu do školy jsou děti opět hodnoceny, a to dalšími „důležitými“ dospělými. Podobně jako to už činili rodiče, i učitelé rozdávají „nálepky“. Někdy se nová hodnocení shodují s tím, co děti slyšely doma od rodičů, a dochází tak ke zpevnění, pokud je zpevnění pozitivní, dítě se utvrzuje v tom, že je „hodné“, „pilné“ aj. Pokud je zpevnění negativní, útrapy dítěte se zesilují. Naproti tomu děti, které slyšely jiný obraz o sobě doma a nyní slyší jiný ve škole, se ocitají v konfliktní situaci. Nevědí, jak vlastně jsou.

Tyto příklady naznačují, že sebeobraz sebe sama, který nám vrací okolí, může velmi šitod toho, jak doopravdy jsme, a ovlivnit tak naše sebepojetí fatálním způsobem.

V prvních deseti letech života se jedinec identifikuje kurčité sociální skupině, a tou je jednoznačně rodina. Jak jsem již zmínila, představuje záze m a emoční říjetí. Hodnocení role, které v rodině získá, jsou určující pro jeho další vývoj. Ve středním školním věku začnou mít velký vliv vrstevníci, příslušnost k dětským skupinám tvoří důležitou část sebepojetí.

V období dospívání dochází k zásadní změně sebepojetí. Erikson (1999) tuto fázi označuje jako hledání a vytváření vlastní identity. Je to období hledání hodnoty ideálu, aby se totožnit se nimi. Tento proces nazýváme individuálizací, jedinec se stává sám sebou. Jedinci v období puberty procházejí také změnami vnějšími, mění svůj tělesný vzhled, některé mubývají většinou velmi kritičtí. Začínají mít větší vliv oblečení, mnohdy tím vyjadřují určitou příslušnost k vrstevnické skupině a zdůrazňují tak odlišnost od dětí, ale zároveň i od dospělých, který zatím odmítají. Vazba na rodinu přetrvává převážně na symbolické úrovni, rodinu začíná nahrazovat vrstevnická skupina. Je to také období devaluace vzorů.

Dospívající již začíná uvažovat o sobě samém, o své identitě v reálném čase. Je to také období nejistoty, jelikož se jedinec otvírá velkému množství možností a příležitostí. Ty však zatím

neumí zcelav vyhodnocovat, hledá „nálepky“ – toto je dobré/toto je špatné, ale už jen nachází. Opět se tedy objevuje nejistota a problém nejednoznačného vyhodnocení situace. Vágnerová označuje sebepojetí v tomto období jako nejasné a proměnlivé. Najít nová kritéria je vlastně součástí úsilí o vytvoření identity a jisté hoklidu a rovnováhy.

„V dospělosti by měl mít člověk jasno, kým je. Na této úrovni se může dále rozvíjet, protože bude schopen navázat trvalý a spolehlivý partnerský vztah, který by se mohl stát základem zodpovědného řízení rodičovské role.“ (Vágnerová, 2005, s. 263). Opět zmíním Eriksona (1999), nazval toto období fází intimity. Říká, že intimita je realizovatelná jen tehdy, má-li jedinec dostatečně zralou a stabilní identitu. V partnerském svazku se totiž musí části své identity vzdát. Pokud by jeho sebepojetí bylo nezralé, nevyrovnané a zranitelné, pak to nedokáže. Součástí sebepojetí dospělého člověka se stává jeho partnerství, rodičovství a profesní role. Přebírá tak roli autority.

Stáří je období vyrovnávání se s úbytkem fyzických i duševních sil, mnohdy i se ztrátou partnera či dokonce dítěte. A je potřeba, aby to vše proběhlo bez snížení sebeúcty. Je to období bilancování, vymezení minulosti, tedy jak jsem žil, kým jsem byl. Obzvláště aktuální jsou v dnešní době vztahy blízkým lidem a rodině. Představují společnou rodovou identitu a jedinci se v tomto období vyrovnávají s rozdílností názorů a ideálů mezi generacemi.

2.1.4 Krizové situace a její chodrazvsebepojetí jedince

Vyjasnili jsme si vymezení pojmu sebepojetí, prošli nejdůležitější milníky v životě člověka, které jej ovlivňují. Pokud máme o sobě jasný, stálý obraz, cítíme jistotu. Je nám přednější jistota, a to dokonce i jistota negativního sebevymezení než nejistota. Změna v sebepojetí znamená vždy alespoň dočasnou ztrátu jistoty a orientaci. Nejistota v osobních závažných věcech, jako je sebepojetí, vyvolává vždy úzkost. Je to nepříjemná citová stavba člověka má potřebu setohotona přetrvává a obnovit tak pocit bezpečí a jistoty.

Situace, které zvyšují požadavky na člověka a ztěžují jeho činnost, nazýváme pojmem stres nebo zážitek. Může to být horko i chlad, úraz, infekce, namáhavá duševní či fyzická práce a další. Zdrojem stresu může být nejen napjatá krátkodobá situace, ale i slabší, zato však dlouhodobá zážitek. Mohou nastat takové situace, kdy je zamezen úspěch v ovládání důležitých životních

potřeb, a jedinec pociťuje zklamání, zmar a bezvýslednost. Takový jev označujeme pojmem frustrace. Rozlišuje se několik druhů frustrace, zejména deprivace, oddálení, zmaření a konflikt (Čáp, Mareš, 2001, s. 200).

V tomto okamžiku nastupují různé mechanismy jako psychologická obrana. Rád bych se teď věnovala právě těmto mechanismům, jimiž psychicky bráníme ohrožení našeho sebepojetí, jelikož stěmatem práce těsně souvisí. Pro doplnění informací postačí, uvedu-li čtyři nejčastěji se vyskytující mechanismy.

Balcar (1983, s. 162 – 168) řadí mezi základní dva prvky obrany sebepojetí *popření* a *vytěsnění*. Prvním způsobem, **popřením**, člověk zkresluje vnější skutečnost tak, že je prožívána jako méně hroživá. Popření je mimonašivůli a je neuvědomované. Je to tak doboře. Kdybychom měli stále myslet, co zlého se nám může přihodit, žili bychom v neustálém strachu. Popření nám tak umožní soustředění se na důležitější věci a život v citové pohodě. Pokud však dojde k popření vsituaci, kdy je nebezpečí opravdu reálné a situace vyžadují rychlé řešení, pak je to nežádoucí, až patologický jev.

Druhým způsobem obrany je **vytěsnění**. Podstatou této obrany je schopnost vládatatlučit své vlastní pohnutky. Je to jev opěť mimovolní a neuvědomovaný. Úplné vytěsnění znamená zapomenutí. Odběhnutího zapomínání selší tím, že nežádoucí obsah je zbaven uvědomění velmi rychle, i když sním jiný obsah pozornost nesoupeří. Tak dochází k vytěsňování vzpomínek na některé zážitky v minulosti, které vyvolávají úzkost.

Vytěsnění je často úspěšné jen zčásti. Nepřijatelné prožitkové obsahy se opět vracejí, avšak už v takové podobě, aby jistota a bezpečí sebepojetí neporušily. Vytěsněné, nepřijatelné obsahy působí dále, avšak projevují se vzastřeně, pozmeněné podobě. Napětí se zčásti snižuje. Vytěsnění mně některých zážitků ubývá v svtlovánaztrátipaměti.

Vestavech těsně, silné frustrace nebo ohrožení sebepojetí reagují jedinci, často dětmi, únikem před úzkostí ke způsobům cítění, myšlení a chování, jež odpovídá již proběhlému vývojovému stupni. Ideo jakýsi návrat do minulosti, k deměl člověkeméně zodpovědnosti, více podpory okolí, více závislosti. Takovému jevu říkáme **regrese**. Regrese se nejčastěji objevuje v raném dětství. Např. dítě, jemuž se narodil další sourozenec, může regredovat do nižšího vývojového stadia. Může tak reagovat na ohrožení dosavadní jistoty svého místa v rodině, jako by si chtělo opět vynutit dřívejší péči a pozornost.

Poslední obranný mechanismus, který zde zmíním, je **projekce**. Základem obrany projekcí je sklon ke vcítění se do citů a myšlenek druhých lidí. Při „vcítování se“ přisuzujeme druhým

duševní stavy, které v podobných situacích sami prožíváme. Jev má především intuitivní charakter, průběh je neuvědomovaný. Uvědomujeme si až jeho výsledek.

Pro poznávání lidí je velmi obtížné odomyšlenek a citů druhých velice důležitě, označujeme to jako empatii, je však třeba ze zpětné vazby vyzorovat, zda je to opravdu tak, nebo se mýlíme. Obranný mechanismus projekce totiž využívá tohoto postupu nikoli k poznání druhého, ale naopak k potlačení či odvrácení nějakého negativního prvku v nás. Nám nepříjemné motivy či pohnutky řešíme vytěšněním našimi myslí a řízenímtakových obsahů lidem v okolí.

Mezi další obranné mechanismy patří například racionalizace, somatizace, odčinění další. Pro zájemce odkazují na další literaturu v seznamu na konci práce.

2.2 Sebepojetí ve školním kontextu

Sebepojetí žáků ve škole je v dnešní době velkým tématem. Často se hovoří o neúspěšných žácích a jejich nízkém sebehodnocení ve spojitosti se svými školními výsledky či chováním. Odborníci diskutují a píšou mnoho knih, co za tím může být a jaké negativní vlivy vlastně na děti působí, jak se jejich vyvarovat a jak by se měl pedagog chovat. K tomu tématu se vyjadřuje i laická veřejnost, rodiče i samotní žáci. Je to přirozené. Týká se to všech skupin, vzhledem k tomu, že všichni školním vzděláváním procházíme, máme pak své děti, které chodí do školy, nebo jsme v roli prarodičů a snažíme se o péči v noučatů pomoci se školními starostmi. Jak tedy do sebe vztahujeme mezi školní (ne)úspěšností a sebepojetím?

Sebepojetí ve školním věku označuje Erikson (1999) ve vztahu k výkonu a jeho kvalitě slovy: „Jsem to, co dovedu.“ Školní situace sebehodnocení napomáhá jednoznačným oceněním výkonu dítěte. Známkový soud je jasný, aby školák věděl, jaký je jeho výkon.

Význam školního úspěchu pro **sebepojetí dítě závisí na tom, jak se dosud jeho sebepojetí vytvářelo**. Dítě na sebe zpravidla pohlíží tak, jak se domnívá, že ho vidí rodiče a později i další osoby, učitelé a kamarádi. Co dítěte rodiče považuje za očekávané, že dítě její požadavky splní. V tomto ohledu je dalším **důležitým faktorem hodnota školního úspěchu prarodinu**, ve kterém dítě žije.

2.2.1 Pojetí školního úspěšnosti

Pojem „školní úspěšnost“ nelze jednoduše definovat. Úspěch či neúspěch žáka není jen záležitostí školního prostředí, ale zasahuje i do rodinných stereotypů, budoucích plánů žáka, do představ o jeho dalších krocích ve studiu apod. Působením školy může být rodinné sebepojetí silně narušeno, neboť hodnocení žáka ze školy nekorresponduje s představami rodičů o úspěšnosti a nadání dítěte. Pojmy školní úspěšnost, zdatnost nebo výkonnost využijme ko značení souboru dispozic, které žákovi umožňují plnit požadavky školy (Hrabal, Helus, 1984). „Školní úspěšnost je v širším pojetí chápána jako školní výkon a zahrnuje i subjektivní prožívání výkonu žákem. Zároveň zahrnuje představy učitelské o tom jaký by měl žák být a jakým směrem by se měla rozvíjet jeho osobnost“ (Kosíková, 2011, s. 150).

Představa o předpokládaném školním výkonu působí na očekávání a chování žáka. Má velký vliv na další výkon v dané oblasti a motivaci k činnosti. Já je zdrojem očekávání a předjímání vývoje. Žákovo chování do značné míry závisí na očekávání, jak se bude situace dále vyvíjet, zda ji zvládne, nebo ne. Jinak se pracuje žákovi, jenž přistupuje k důležitým písemným pracím spíše s vědomím „stejně to zase pokazím“, a jinak tomu, který si věří. Kladné sebehodnocení vede k optimistickému pohledu do budoucnosti, podporuje příznivý psychofyzický stav a dobrý výkon. Negativní sebehodnocení má opačný účinek, žák si přetavává v šit, prožívá silné pocity strachu z selhání a spíše než potřebová úspěšného výkonu se snaží aktualizovat potřebu vyhnout se neúspěchu. Zde se můžeme setkat s termíny **sebeuskutečňující** a **sebebesplňující** předpověď.

Nebezpečí je i ve stereotypnosti postoje k dětem, které byly jednou označeny jako nevykonné, slabé a jejich sebepojetí jen základně trvale nízkého očekávání udržováno na stejné úrovni. Nálepky hloupého a líného dítěte školáka těžko zbavuje.

Sebepojetí potřebová pevnou a stálou strukturu, která se vyvíjí podle toho, jak se mění organizmus sám a prostředí okolo. Teorie sebepojetí předpokládá, že není možno vysvětlit a předvídat lidské chování, nevíme-li, jakým způsobem subjektivně sám sebe vnímá v okolí. Obraz sebepojetí nám dnes pomohou odhalit například standardizované dotazníky. Vnímání sebe sama a pojetí sebe sama do značné míry určuje vztahy jedince k druhým lidem, typ sociálních činností, jimž bude především věnovat svou pozornost i míru úzkosti, kterou bude pociťovat v úkolových situacích atd.

Žákovo chápání své školní úspěšnosti vyplývá především ze vztahu učitel – žák. Zachycuje vztahy mezi vlastním hodnocením, hodnocením u učitelem a přijímáním učitelových požadavků a kritérií na výkon žákem. Školní neúspěch tak může být zkráceně interpretován nepřiměřeným požadavkem učitele, jeho neadekvátní představou o úspěšném žákovi. Pedagog tak ovlivňuje postavení žáka ve třídě, vzájemné vztahy mezi žáky a vztah žáka ku učiteli. Mnoho případů neprospěchu, nezáspěšných výchovných problémů a konfliktů dít souvisí se sebepojetím a sebehodnocením dítěte a s nepřiměřeným chováním dospělých i skupiny vrstevníků vůči dítěti, jehož já.

Školní úspěšnost formuje sebepojetí žáka. Úspěch či neúspěch má dopad na jeho sebepoznávání, sebehodnocení, ale i na jeho úctu a seberealizaci. Psychologická rovina školní úspěšnosti se tak promítá do toho, jak žák sám sebe vidí, jak prožívá svůj úspěch či neúspěch. Dlouhodobý pocit neúspěchu vede k nízkému sebehodnocení. Krajně nízké a negativní

sebehodnocení u žáků je označováno v psychologii termínem **naučená bezmocnost**. Takto charakterizovaní žáci jsou přesvědčeni, že jejich neúspěchy vždycky vycházejí z jejich vnitřních nedostatečných předpokladů (tedy že nejsou dost dobří) a že na tom vlastně nelze nic změnit. Vzdají jakoukoli snahu o změnu. Okolní prostředí je v tom však bohužel velmi často podporuje jak nízkým hodnocením a negativní předpovědí, tak také tím, že mnohde je výhodnější být považován za žáka neschopného než za žáka nesvédomitého a líného. Tímto způsobem sebepojetí může silně negativně ovlivnit volní složky.

2.2.2 Příčiny školního neúspěchu

J. Štefanovič (In Kosíková: 2011, s. 153) uvádí pět základních okruhů, kde jsou odhalovány příčiny školního neúspěchu:

- **Poruchavučení žáka**, který vzniká následkem narušení zdravého vývoje jedince.
- Další příčiny mohou být podmíněné **osobností žáka**: poruchy tělesného vývoje a zdravotní potíže, poruchy duševního vývinu, nedostatek v intelektuální oblasti, nesprávné postoje, některé záporné osobnostní rysy, emocionální poruchy apod.
- Třetí oblast zahrnuje příčiny neúspěchu podmíněné **osobností učitele**. U učitelů může být nesprávný vztah k žákovi, postoje nebo nízká didaktická zručnost.
- Další příčinou může být podmíněná **rodinou žáka**, její nízkou kulturní úroveň, narušenou strukturu rodiny, především postavením žáků v rodině apod.
- Poslední příčinou může být **škola**, hlavně nepřehledná řídící struktura, tendence školy zvyšovat požadavky na žáky, nepřehledné školní klima atd.

Naposledním místem je uvedena škola. Bohužel stále vychází jako místo, které negativně ovlivňuje žákovu sebepojetí. Mezi nejčastější chyby patří především nedoceňování významu žákova prožívání školních událostí a jeho důsledků. Až třetina žáků prochází během své školní dráhy obdobím tak výrazné úzkosti, že se považuje za dlouhodobě negativně ovlivněného pro osobnost. Úzkost vytváří bariéru ke vzdělávání obecně a celkovou kondici jedince.

Tyto chyby mají vliv nejen na aktuální sebehodnocení žáka, ale především znamenávají i sebepojetí budoucí. Pojděme seznámit se s těmi nejvýznamnějšími:

- **Syndrom neúspěšné osobnosti :** Opakované neúspěchy a utvrzování negativním známkováním vytvářejí mnohdy případech syndrom naučené bezmocnosti.
- **Tlak na dobré známky** není spojen s prožitkem aktuálního a výhledového **smyslu kladených požadavků**
- Redukce některých závažných hodnot mezilidského soužití ve prospěch méně hodnotných cílů: Škola trestá napovídání a opisování, ale **nenabízí mnoho legitimních příležitostí ku čenís polupráci, kooperaci** apod.
- **Nevyváženost v interakcích mezi učitelem a žáky:** Většinou jednosměrné působení učitele může dále bránit rozvoji a kultivaci vyjadřování, dotazování, vyjadřování vlastních zkušeností apod.
- **Spoutává tvořivost:** V dětech je navozován pocit, že je třeba reagovat jen tak, jak si představuje učitel a jen tak je to správné. Důsledkem bývá strach z vlastní iniciativy a svéráznosti. Postižení bývají v tomto případě žáci tvořiví, nadprůměrně nadaní, bystří a spontánní.
- **Netolerance v učí odchylkám a individuálním zvláštnostem:** Může jít o různé učební styly, ve stupni nadání, v interakčních zvyklostech, zájmech. Učitel tak zvyšuje selektivnost školy, v důsledku toho se mnozí žáci cítí znevýhodnění a bez šancí prosadit se takoví, jací jsou.
- **Přecenění vnější disciplíny na úkor vnitřní, vědomé autoregulace :** Helus zde upozorňuje na málo příležitostí k poznávání učebních strategií a nabytí tak učebního sebevědomí (Helus, 2009, s. 121).

2.2.3 Sebepojetí žáka a školní hodnocení

Školní úspěšnost je často spojována s motivací. Na žákově neúspěchu se nejvíce podílejí motivační konflikty a frustrace, většinou způsobené nesprávným vedením učitelů nebo rodičů. To se dále promítá do školního hodnocení. Ke zkvalitnění hodnotícího procesu by prospělo chápat hodnocení také jako diagnostický nástroj. V první řadě hodnotit daný jev a hledat jeho příčiny, sledovat vývoj v souvislostech a v čase. Mít na zřeteli jedinečnost žákovy osobnosti, respektovat

jeho zaměřenost a výjimečnost. U učitele by měl revidovat svůj obraz úspěšného žáka, reflektovat svoji činnost a vztah k žákovi. To vše ale není jednoduché zvládnout.

Zaujalom četření Kosíkové (2011, s. 154), která uvádí, že, „školní hodnocení vnímáme do určité míry jako osobní proces“. Jak pravdivé! Všechno, čím se dnes snažíme vytvořit různé metody a nástroje hodnocení, abychom zbavili hodnocení nálepkysubjektivností a mohli říci, že měříme všem stejně. Je to ale marná snaha. Vždy, když se snažíme oprostit hodnocení o subjektivní pohled hodnotitele a určit kupříkladu kritéria hodnocení dopředu, téměř vždy cítíme, že to neodpovídá, není tam vše. Osobnost žáka i osobnost učitele je vždy v procesu hodnocení přítomna. Co tedy vlastně školní hodnocení říká? Doc. Kořál na jedné ze svých přednášek uvedl, že školní známka jen odráží to, jak se žák adaptoval na požadavky učitele. Zmíněné požadavky, jejichž autorem a zadavatelem je učitel, jsou kritéria školního hodnocení. Splnil – nesplnil. U učitele tedy svým požadavkům nastavuje kritéria a podle míry naplnění je školní úspěšnost žáka posuzována.

Školní hodnocení je velice složitý proces a se zmíněným podílem subjektivity může jak učitel, tak žákovi přinést mnoho zklamání a frustraci. Hodnocení pak odráží nejen výkon žáka, ale i postoje učitele v úči žákovi apod. Do vztahu se promítají další související procesy jako je sociální percepce, možné omyly při percepci druhého, kauzální atribuce, vzájemné očekávání apod.

2.2.4 Možnost pozitivního utváření sebepojetí žáka

Klíčová je role učitele. Ukazuje nám, že si jich váží jakolidi, „počítá“ s nimi, naznačuje, že je pokládá za schopné osvojit si dovednosti ke zvládnutí zadaného úkolu. Naslouchá názorům svých žáků a naděně se řídí tím, tak dávají najevo, že je považuje za významné osoby. Důležité jsou také cíle, které jsou před žáky kladeny. Měly by být splněny požadavky didaktiky na přiměřenost a reálnost splnění cíle. Jistě sem také patří povzbuzování a vybízení k překonávání překážek. Bohužel někdy dochází k výše zmíněným negativním reakcím učitele v souvislosti se zklamáním, které může cítit, nad neúspěchem žáka či nad pomalým tempem žákova postupu v porovnání s ostatními. Zde jen můžeme říci, že je třeba upozornit na jednotlivých žáků,

U starších dětí pozitivní přístup pomůže snáze vyjádřit svůj obraz o sobě, tedy hovořit bez strachu o svém učitelovi a o svých problémech při učení. Jakmile se dítě naučí, jak sdělovat své pochybnosti o sobě druhým, lze je korigovat a regulovat. U učitelů by se tak mělo zajímat o to, jak žáci vnímají své úspěchy a neúspěchy. Fontána uvádí, že děti se často velmi dobře naučí skrývat své pocity a učitelé tak mohou být sváděni k názoru, že špatná známka či kritika veskutečnostinemá žádný účinek na jejich sebevědomí a naděje ve vlastní schopnosti. Výsledkem je často zraňování dětí, ty jsou nuceny bránit své sebevědomí tím, že učitele ignorují a předstírají nezájem o učitelovu mínění či vyčouvaný předmět (Fontána, 2003).

ZempirickéhošetřeníDanielySedláčkové(2009,s.110)osebevědomížákůvyplývá,že bohuželnejvětšívlivna utvářenísebevědomímápodležákůškola, a tovnegativnímsmyslu. Školajejichsebevědomínejvíceohrožuje. Vpozitivnímsmyslunejvícepodporujísebevědomížákůspolužáci. Respondentiempirickéhošetřeníuváděli,žesinejvícecenítoho,kdyžsesnimi počítáa nezůstávajístranou. Naopakjim vadí, kdyžje ostatnízasměšňujíkvůlišpatným výsledkům.

Vprvé řadě jít již zmíněnou cestou pozitivního přístupu ke každému žákovi. Dát mu pocítit naši důvěru v to, že je schopen pokroku. Pomáhat mu v hledání cesty k úspěchu, předkládat nové a účinné strategie učení.

24

Oblast základního vzdělávání, kde působím, vede žáky k tomu, aby si osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění. U učitelů si již uvědomují potřebu více přistupovat k průběžnému hodnocení vzdělávacích činností žáka, nepoužívat pouze klasickou klasifikaci, tedy hodnotit známkou do žákovské knížky. Doplnující hodnocení má funkci motivační a také formativní (hodnocení není jen nositel informace, ale významný stimul rozvoje osobnosti žáka). Jako přirozenou součást hodnocení je třeba rozvíjet sebehodnocení a vzájemné hodnocení mezi žáky navzájem.

Na školách se zavádějí průběžná slovní hodnocení, například po ukončení tématu či lekce. Hodnocení je pak objektivnější a má vyšší vypovídající hodnotu než samotná známka. Žáci i učitelé jsou tím neustále motivováni. Žáci mají možnost sledovat svůj vývoj po kratších částech, učitelé se více snaží postihnout a sledovat žákovův postup. U učitelů jsou také více chráněni proti stereotypům, mohou včas zachytit pozitivní i negativní trendy ve výsledcích učení. Také rodiče se kromě hodnocení dozvídají i doporučení, na co se při dohledu na domácí přípravu více zaměřit, a tím se zlepšuje komunikace mezi rodiči a učiteli a celkově se více přibližují škole.

Domnívám se, že kromě výše zmíněných postupů, pomůžce cílené zaměřování pozornosti pedagogů na kolektiv jako takový – podporovat příznivé **klima školní třídy**, využívat znalostí psychologie o skupinové dynamice a zároveň svým chováním přispívat k dobrému **sociálnímu klimatu školy**. Sledovat, podporovat a péstovat dobré mezilidské vztahy, trénovat komunikaci mezi dětmi i u učitelů navzájem. Včas odhalovat projevy negativního chování, užívat proaktivních metod, předcházet negativním situacím a diskutovat o problémech s dětmi. V současné době již můžeme vybírat z mnoha metod a způsobů ve výuce, které komunikaci, dobré vztahy a pozitivní atmosféru ve třídě podporují. Například kooperativní vyučování, systém osobnostní a sociální výchovy jsou dobrými příklady. I systém Rámcových vzdělávacích plánů již zahrnuje mezi své cíle naplňování klíčových kompetencí. Všechny podporují zdravý a sebevědomý rozvoj jedince. Společně s rodiči máme před sebou úkol tyto vize naplňovat a podporovat všechny žáky, kteří naší pomocí potřebují.

2.2.6 Shrnutí první části

Sebepojetí je otevřený konstrukt konceptu Já. Je utvářeno v průběhu celého života jedince. Je to obraz Já, jež vzniká na základě vlastních představ osobě tím, jak si myslíme, že nás vnímají druhí. Hodnotíme se podle svých schopností, dovedností, postavení, a úspěchů. Velkou roli v utváření sebepojetí hraje rodina, škola a vrstevníci. Kládne se behodnocení i hodnocení druhých lidí znamená přiznání vývoje osobnosti a vývoje k pozitivním formám života a hodnotám, včetně tvořivosti a svobodného rozhodování.

Negativní reakce mohou způsobit frustraci a v podstatě zastavení snahy dosáhnout úspěchu. Význam sebepojetí je v lidském životě klíčový. Sebeobraz - sebepojetí hluboce ovlivňuje, jak lidé prožívají svůj život a jak se je snaží žít. Je základem vlastní identity.

Sebepojetí v průběhu života prochází změnami v souvislosti s životními zkušenostmi a zážitky. Vývojové významné období mohou být zdrojem nejistoty, kdy staré končí a nové je nejasné. Pocity úzkosti mohou vést až ke spuštění některých obranných mechanismů, jež mají ochránit sebepojetí před nestabilitou.

Krize sebepojetí žáků nebo jeho negativní sebehodnocení je tématem i pro pedagogy. Citlivým a pozitivním přístupem při vzdělávání, budování přátelské a pracovní atmosféry se vytvářejí podmínky pro dobrý vývoj. Klíčem k úspěchu je dobrá spolupráce mezi školou, rodiči žáky a ochotou všech zúčastněných řešit problémy jednotlivců.

Jelikož je sebepojetí pro každého známo velmi důležitou složkou konceptu Já, vždy podněcovalo odborníky, aby jej definovali. Vznikly tak významné teorie a interpretace pojmu, liší se důrazem na rozdílné prvky. Každý z teoretiků zdůrazňuje určitou část osobnosti, někteří se zaměřují na motivační síly jednotlivce, jak se utváří zaměřování jedince na cíl, jiní zkoumají mechanismy, jimiž jedinec zvládá ohrožení, kompenzuje nedostatky apod.

V další části práce vás seznámím teoriemi, které téma sebepojetí obohatily o nové zajímavé poznatky či závěry, aby bych je rád promítl do své práce. Detailněji se budu věnovat teoriím Alfreda Adlera, Viktora Emanuela Frankla a Pavla Říčana. Jejich myšlenky mě velmi oslovily, jsou aktuální i dnes. Každý vnesl do oblasti konceptu Já svůj pohled, definoval hlavní faktory, jež složku Já ovlivňují.

Je třeba zdůraznit, že se ve své práci věnuji především faktorům vnějším. Hrají významnou roli, z pohledu pedagoga, je to oblast ovlivnitelná, proto jsem na ni zaměřil svou pozornost. V naší roli je méně vnějším podmínkám vývoje žáka, než pedagogickému procesu, čímž není pracovní podmínky ve škole. Můžeme poskytnout rozmanité podmínky činností, které následně vedou k pozitivnímu rozvoji osobnosti jedince.

K základním vnitřním faktorům vývoje jedince patří bezesporu dědičnost. Geny ne řídí chování organismu přímo, mohou jen předem vybavit jedince určitými tendencemi, které mu v budoucnu pomohou vyrovnat se s různými situacemi. Jiří Pelikán (2007, str. 30) uvádí, že „nelze odhlédnout od vlivu genotypu na vývoj“ a dále tamtéž: „...genotyp ale určuje pouze základní směr dalšího vývoje, jeho možnosti, potence a směr.“

Shrnu-li tedy předchozí stať, docházím k závěru, že **každý jedinec má své vlastní vrozené dispozice, jejichž síla a intenzita má vliv na rozvoj sebepojetí. Můžeme říci, že jejich tyto dispozice určují a spolu vytváří. Užívám termínu dispozice pro rozvoj.**

Zde je třeba vidět velkou možnost pedagogicko-psychologické diagnostiky, která je chápána jako poznávání a hodnocení individuálních zvláštností a specifiky osobnosti. Sestavuje prognózu a návrhy na optimalizaci vývoje jedince. Tato diagnostická činnost slouží jako nástroj k odhalování dispozic, rezerv a možností žáka, můžeme však pomoci rozpoznat také dispozice blokující či inhibující.

Velmi dobře zpracovanou učebnici pedagogicko – psychologické diagnostiky v pedagogickém procesu sestavil Vladimír Hrabal (1989).

2.3 Podněty současné pedagogice

Současná společnost je zmítána různými myšlenkovými proudy a ideály a je někdy obtížné se zorientovat a udržet správný směr. I proudy v pedagogice jsou různé, mnohdy protikladné a je třeba nad nimi přemýšlet a diskutovat o tom, který z trendů podporuje zdravý růst nové generace dětí nikoli. V souvislosti s tímto úvahami se někdy zcela správně vracíme do minulosti a hledáme inspiraci a znovuzakotvení v hodnotách, ideálech a cestách, kterými se chceme ubírat. S tímto účelem jsem do své práce zařadila kapitolu s myšlenkami tří velkých osobností, které přináší podněty pedagogice dnes.

Jako uvození ke změnám v konstruktu sebepojetí v následujících kapitolách uvádím myšlenky Alfreda Adlera, pracujícího termínem jako méněcennost, sounáležitost činadřazenost.

Podněty dnešní pedagogice lze čerpat také z fenomenologie. Stále více významné je zabývat se ve školách smyslem v učební činnosti a nepomíjet duchovní potřeby žáků ve školách. Z toho důvodu jsem do své práce zařadila myšlenky V.E. Frankla.

Třetí osobností je Pavel Říčan, jenž postihnul vývoj a proměny člověka během Cesty životem.

2.3.1 Sebepojetí pohledem individuální psychologie Alfreda Adlera

V Adlerově teorii imunitního řítotřech základních útvarů či faktorech, jež mají vliv na sebepojetí jedince. Adlerovo tříméněcennosti, sounáležitost a nadřazenosti.

2.3.1.1 Komplex méněcennosti

Jedno z východisek Adlerovy teorie je, že být člověkem, znamená cítit se méněcenně. Tento pocit člověka považuje za hnací sílu a celoživotní motivační zdroj vývoje. Označuje jej jako zájstřovacítendenci jedince ukazující na trvalé pociteméněcennosti, jež honětržiténutí k činnosti. Pociť méněcennosti znamená nedokonalost či nedokončenost. Je to způsob, jak pochopit nepřetržité snažení člověka a lidstva. Cílem je posunout se výše a získat jistotu. Tvoří tedy podle Adlera jeden z základů dynamiky osobnosti.

Adler souhlasí s tvrzením, že jedinec má vrozené dispozice a možnosti, a tužbu žesné nebo psychické. Považuje to však za jakýsi základ, z kterého člověk může čerpat, aby naplnil svůj cíl. Klade velký důraz na vlastní tvořivost a aktivitu jedince, teprve ty mohou využít vrozené dispozice a ukázat tak jejich smysl a užitečnost. Z textu jeho knihy, kterou nazval *Smysl života*, je cítit velký důraz na individualitu jedince, neustále poukazuje na jedinečnost každého člověka. Uvádí (Adler, 1995, s. 46): „Každý literární ukořícenec je něčím zvláštní, každý neurotik se odlišuje od jiného, stejně jako každý delikvent od jiného. A právě v této odlišnosti každého jedince se projevuje vlastní tvořivost dítěte, jeho schopnost řešení a využití vrozených možností a schopností.“

Shrnu-li zmíněné informace, docházím k závěru, že hlavní hnací silou člověka je pocit méněcennosti. Ten jej postrkává k dosažení cíle. Jaký cíl to bude? Cílem je zařadit se do společnosti a dosáhnout vlastní rovnováhy. Adler tak klade velký důraz na vliv sociálního prostředí jedince, na formující vliv rodiny a školy. Život je cesta, jak v tomto prostředí pomoci svým vrozeným dispozicím přežít a uspět. V případě, že jedinec opakovaně selhává v dosažení svého cíle, pocit méněcennosti se promění v hlubší vnitřní problém, který nazval komplexem méněcennosti.

2.3.1.2 Pocit sounáležitosti

Adler vyjadřuje myšlenku, že úroveň společenosti se pozná podle stupně sounáležitosti. Pro jedince to znamená žít podle dobrých společenských názorů a způsobů a to v zájmu společnosti jako celku. Zdravý je jen pozitivní vztah k ostatním. Pokud je člověk schopen tento vztah rozvinout a podle něj jednat, teprve pak má šanci stát se harmonickou osobností. Předpoklady k rozvoji sociálního citění patří k vrozené výbavě člověka, další roli pak sehrává zkušenost a prostředí. Vyzdvihuje význam stylu rodinné výchovy a rodinné situace a poprvé zmínil důležitost počtu sourozenců a jejich pořadí.

2.3.1.3 Komplex nadřazenosti

Ruku v ruce s pocitem méněcennosti jde i nadřazenost. Člověk se zcela přirozeně snaží o to, aby byl dobrý, měl dobré výsledky či aby vynikl. Většinou je cílem jedince oblast, kde

se cítí méně cenný, nebo v oblasti, kde může svůj nedostatek kompenzovat. Usilování o nadřazenost však prospěje jedinci pouze tehdy, když je v souladu s pocitem sounáležitosti, tedy sociálním citem. Směřuje-li člověk k cílům jako je láska, práce a přátelství.

V nepříznivých případech může vést komplex nadřazenosti k pocitu vyniknutí na úkor druhých a k získání moci. Člověk pak vzhlíží k cílům, které nejsou reálné, jsou fiktivní či egocentrické. Čáp a Mareš (2001, s. 124) konstatují, že jedinec není schopen takových cílů dosáhnout, ztrácí jistotu, prohlubuje se pocit méněcennosti a vznikají tak neurozy či psychózy. Adler (1995, s. 55) popisuje komplex nadřazenosti takto: „Komplex nadřazenosti je většinou viditelná postoj, charakterových rysů a mínění o vlastním nadčlověčím nadáním a schopnostech. Můžeme ho jasně vidět i v přehnaných nárocích na sebe a druhé. Nos nahoru, být ještěitný nato, jak vypadám, a teď vypadám nobel nebo zanedbaně, neadekvátní touhy, pýcha, snobství, vychloubání, tyranizování, malicherné vytýkání – to, co jsem popsal, to všechno, může zaměřit naši pozornost právě na pocit nadřazenosti.“ Adlerova inspirace Nietzsche a jeho teorie o nadčlověku je zde zřejmá.

2.3.1.4 Pojetí osobnosti, sebepojetí

Adler je přesvědčen, že **člověk je „sebeurčující“**. **Utváří si tak svou osobnost podle toho, jak chápe sám sebe a své zkušenosti. To, jak člověk tyto zkušenosti interpretuje a hodnotí, je důležitější, než jsou tyto zkušenosti samotné, než je jejich reálný obsah.** Tuto informaci považujeme za významný příspěvek k tématu mé práce.

Způsob, kterým jedinec naplňuje svůj základní životní plán, Adler nazývá životní styl. Zvoleným životním stylem chce jedinec přehnat zmíněný pocit méněcennosti. Životní styl je určen životním cílem a sebepojetím, city a vůli ostatním a chápáním světa.

Životní styl podle Adlera utváří kolektivní řád až čtvrtého rodu. Lze ho přiblížit životnímu cíli, většinou však jen s pomocí odborníka. Vzhledem k tomu, že životní styl utváří v raném dětství, vzniká problém s volbou životních cílů. V tomto období dítě zaměřuje spíše na získání superiority nad ostatními, cíle jsou tak nereálné, což může být příčinou problémů v dospělosti. Utváření sebepojetí tak velkou měrou závisí na chování rodičů a dětí v dětství, podle stylu rodičovské výchovy pak dítě volí své cíle.

2.3.1.5 Rodina a sourozenecké konstelace

Jako učitelka považuji kapitolu o sourozeneckých vztazích a stylu výchovy za významnou. Obzvláště v době, kdy víme, jak moc rodina pro dítě znamená a jak zásadně jeho vývoj ovlivní. Budu se jí tudíž v tomto článku věnovat podrobněji.

Od prvního dne je dítě po bizi se spolupráci. V tomto smyslu je jasný ohromný význam matky. Matka tak stojí u zrodu vývoje pocitu sounáležitosti. V každodenní péči o dítě musí dítě být posilováno nebo brzděno. Sociálním úkolem matky v celém vývoji je, aby dítě vedle spolupráce, vychovalo z něj člověka, který rádo pomůže a který si rád nechá pomoci. Ideálem je pak dítě, které se domácími jako rovnocenný partner, jenž se společně s rodiči v rámci vzájemné lásky a sourozence a poté i v širším kolektivu.

Adler upozorňuje na přílišný úzký vztah dítěte k matce. Je u nich vyvinut malý nebo žádný pocit sounáležitosti, a nutí tak okolí k vyššímu výkonu a intenzivnější péči. Další nebezpečí představuje málo častý kontakt dítěte s otcem, hlavně se tato situace objevuje u hýčkaných dětí matkou, může otce odstraňovat či přímo znemožňovat kontakt s dítětem. Druhým extrémem je snaha odstranit matku od dítěte a otce, který se snaží korigovat matčin hýčkaný a závislý režim, vnucuje své principy a autoritu. Výsledkem je většinou snaha dítěte přimknout se k matce.

Některé problémy plynou z toho, jaké postavení má dítě mezi sourozenci v rodině. Upřednostňování jednoho ze sourozenců je znevýhodňuje druhého. Velice často se setkáme se zradou jednoho dítěte tam, kde druhé vyniká. Větší aktivita jednoho může prohloubit pasivitu či neúspěch druhého.

Adler tvrdí, že dítě pod vlivem svého postavení mezi sourozenci získává určitou zvláštnost. Známé jsou potíže jedináčků. Neustále mezi dospělými, chráněný přehnanou starostlivostí, vyrůstá ve strachu rodičů. Postupně se naučí chovat jako ten, kdo je v centru pozornosti. Rodina je takovou péčí vystavena napjatější atmosféře, což neprospívá ani partnerskému vztahu mezi rodiči.

U několika sourozenců má zvláštní postavení první dítě. Prvorozený je v situaci, kterou si neprožije žádné další. Někdy čas je totiž v pozici jedináčka a tak se také cítí. Po narození sourozence je tzv. svržen z trůnu. Tento zásah do téměř stabilizovaného životního stylu (např. kolem třetího roku života) je značný a dle Adlera má následky celý život. Čím více bylo první

dítě hýčkáno, tím silněji pociťuje příkoří. První dítě je vystaveno situaci, kdy mu druhého zvládne na paty. Obzvláště stresujícím může být situace, kdy druhé dítě je dívka. Dívky jsou od přírody v prvních sedmnácti letech většinou i psychickým vývojem napřed. Sestřinotemporální ústu a zranění pak může být pro prvního chlapce těžké. Druhým faktorem, který paradoxně hraje pro druhého sourozence, je vlastně velká trénink, jenž posiluje energii a odolnost druhorozeného.

Druhé dítě již přichází do „rozjeté“ situace. Starší sourozenec jasně dává najevo nemožnost rovnosti. U druhého dítěte můžeme vždy pozorovat rychlejší postup vpřed. Je otázkou, zda se necítí, jakoby byl v závodě, přičemž soupeřem je vlastně sourozenec.

Nejmladší sourozenec je také v situaci, jenž se liší od ostatních. Nikdy není sám, ale už nikdo není za ním. Nikdo mu na paty nešlape. Většinou ho rodiče hýčkají a nemusí se potýkat s žádnými potížemi. Na druhé straně je vždy ten nejmenší, nejslabší a většinou není brán moc vážně. Avšak celkově je jeho situace vcelku příznivá. Snaží se také dohnat sourozence, jako ten druhorozený, ale přímým střetnutím se vyhne. Uplatnění většinou hledá ve zcela jiném oboru než sourozenci.

Victor Drapela (2003) upozorňuje na odlišnost struktury vidění společnosti v Adlerově době, a tak je třeba dnes Adlerovu teorii o významu pořadí narození sourozenců aplikovat s opatrností.

2.3.2 Shrnutí Adlerovy římské pedagogice

Přestože individuální teorie Alfreda Adlera neoslovila velké množství lidí, zanechala po sobě nerasmazatelné stopy v pohledu na vývoj člověka. Poprvé právě Adler vyzdvihl potřebu sociálního citu. Pro člověka pak osobní naplnění představují kladné sociální interakce a upřednostnění spolupráce před soupeřením. Z toho by si dnešní svět měl vzít příklad.

Proces výchovy dětí rodiči a učitel by měl rozvíjet vzájemnou důvěru a podporovat také důvěru ve společnost. Adler zároveň varoval před rozmazlováním. Všiml si také situace, kdy lidé nějakou svou slabost kompenzují silováním v jiné oblasti.

Adler jasně vyjádřil smysl života, jeho cíl – svůj cíl si stanovujeme sami. Cílem by měl být v souladu s normami společnosti.

Domnívám se, že Adler vidí člověka jako tvora aktivního, který se nebojí přijímat výzvy. Poprvé se také věnoval významu pořadí a pořadí sourozenců v rodině. Dodnes mohou jeho

myšlenky při střízlivém postupu najít uplatnění v poradenské práci, práci učitele i při výchově dětí.

Adler byl zakladatelem teorie, která se významně odlišila od psychoanalýzy, a to především svým důrazem na zařazení člověka do společnosti. Stala se známou jako „individuální psychologie“ či „druhá vídeňská škola“.

2.3.3 Hledání spojení mezi seboupojetím, konceptem Já a smyslem života?

Při studiu literatury ke své práci jsem vedle sebe nacházela vždy téma sebepojetí a vzápětí navazovaly statky o smyslu života a jeho hledání. I tak tomu bylo i při studiu Adlerových myšlenek. Vždyť i jeho monografie se jmenuje Smysl života. Toto spojení mě zaujalo. Chtěla jsem odhalit vazbu, která je pojítkem mezi těmito dvěma výrazy. Proč se vyskytují na stejných místech? Jak spolu souvisí? Souvisí spolu vůbec?

Dlouho jsem pátrala po textu, kde by byla jasně jiná naznačená souvislost, spojení konceptu self (Já) a smyslu života. Odpověď jsem našla v knize slovenského autora Petera Tavela a O smyslu života podle Viktora Emanuela Frankla. Tavel (2007, str. 21) uvádí, že „... koncepce smyslu života je centrální funkcí self člověka, která integruje prožívání subjektu (Já) a objektu (svět)...“. Spojení je tedy objeveno, **hledání smyslu života je funkcí konceptu Já – Self, sebepojetí je jeho obrazem.** Hledání smyslu života je činnost, je to jakýs nepokoj hledání, pnutí či puzení k postupu na další úroveň. Hartl a Hartlová (2000, s. 312) řadí hledání smyslu života mezi meta-potřeby.

Úzký vztah mezi seboupojetím jedince a hledáním smyslu života mě inspirovalo k zařazení myšlenek Viktora Emanuela Frankla do své práce. V jeho myšlenkách je smysl života dominantní. Franklovo pojetí osobnosti tak dále obohacuje a prohloubí pohled na jedince a self – koncept.

2.3.4 V.E.Franklasebepojetí

Ve 30. letech 20. století Frankl pracoval na neuro-psychiatrické klinice Vídeňské univerzity. Většinu volného času věnoval práci s problémovou mládeží v poradnách, kterou sám založil. Zjistil, že mnozí zoufalí mladí lidé, kteří přišli z koncentračních táborů, se začali cítit lépe, když byli požádáni o práci, i bezplatnou. „**Pocit prázdnoty života byl pro nezaměstnané lidi horší než absence placené zaměstnání.**“ (Drapela, 2003, str. 146).

Při okupaci německou armádou Frankl Rakousko neopustil. Zůstal s rodiči, a to vedlo posléze k deportaci do koncentračního tábora. Nelidské zacházení a ponižování vedly k **vytvoření základních principů logoterapie**. Frankl již ve vězení podněcoval ostatní vězně k tajným setkáním. Zde se je snažil přesvědčit, že pokud budou mít pro co žít, přežijí i koncentrační tábor. Frankl uvězněný skutečně přežil a po návratu do Vídně napsal značný počet knih a přednášel na mnoha místech po celém světě. Skupina amerických nadšenců založila Logoterapeutický institut v Kalifornii s vlastním vydavatelstvím.

Franklův pohled na člověka byl zcela zásadně ovlivněn utrpením, které prožil. Nelidské zacházení a ponižování přežil především díky velké vůli, která pramení z víry, že i utrpení má smysl. Vzhledem k tomu, že toto **hledání smyslu je proces, jenž vychází z osobnosti samé, je její součástí a ovlivňuje sebebepečení. Je to proces, o němž můžeme říci, že sebebepečení je naše životní cíle a následně i naplňování životního smyslu.**

Ústředním termínem Franklové teorie je vůle ke smyslu. Pro tento termín nacházíme u Frankla různé výklady. Například – je vrozenou touhou člověka, základní potřebou, jež má své kořeny již v biologických základech existence člověka, a je snahou o dosažení naplnění života. Vůle ke smyslu je snaha, touha člověka po smysluplnosti existence. Je to vůle vidět, organizovat a interpretovat.

2.3.4.1 Franklovo chápání osoby

Abychom se co nejvíce přiblížili ke konceptu Já ve Franklově představení, je třeba uvést, jak Frankl chápe osobu jako celek. K této charakteristice použil deset tezí. Zde jsou (Tavel, 2007, s. 122):

1. Osoba je individuum. Je nedělitelná. Všechny části jsou propojené.
2. Osoba je neslučitelná.
Osoba je neslučitelná, neboť kromě toho, že je jednotou, je také celkem. Jako taková se nemůže rozplynout ve vyšších řádech, jako například v mase, třešně, v rase.
3. Každá osoba je absolutní novum.
V dítěti, které se narodí, vzniká nové „ty“, nová bytost. V každém narozeném jedinci vidí Frankl jedinečnou a nenahraditelnou bytost.
4. Osoba je duchovní.
Osoba je u Frankla protikladem lidskému organizmu. Organizmus je souhrn orgánů a osobahopotřebuje, aby mohla jednat a vyjádřit se. Organizmus je tak nástrojem, prostředkem a má užitnou hodnotu. Osoba pak náleží důstojnost. Nemocí se tato důstojnost ani hodnota nesnižuje, duch onemocnět nemůže. Frankl však vidí spojitost mezi tělem a duchem, například tělesné onemocnění musí mít pozadí odpovídající zážitky.
5. Osoba je existenciální.
Frankl tím myslí, že člověk existuje jako svá vlastní možnost, pro kterou se může rozhodnout. Tvrdí, že člověk se stále rozhoduje, čím v nejbližším okamžiku bude. A podle Frankla být člověkem znamená být zodpovědným a hledat smysl existence.
6. Osoba patří do oblasti Já, a ne Ono.
Freud tvrdil, že Já není svým pánem. Chápal Já jako jednu z částí osobnostní struktury spolu s Ono (Id) a Nadjá (Superego). Frankl tentomyslí odepovídá.
7. Osoba je základem jednoty a celistvosti člověka
Člověk představuje pruh z řady vrstev, které od sebe nelze oddělit: tělesné, duševní a duchovní. Duše (psyché) je pro Frankla přechodem mezi tělem a duchem. Duch ozařuje jak logos, nositel smyslu.
8. Osoba je dynamická.

Franklho voňoexistenciapsychickýchprocesů,prožíváníuvnitř člověka.

9. Osobadokáže věřit.

10. Osobachápesamasebenazákladětranscendence.

Víru Frankl nepodává jako víru v Boha, ale víru ve smysl. Lidské bytí je vždy bytím zaměřeným nasmysl. Tušení, vědomí smyslu, tvoří základ v úlekesmyslu.

Franklovo chápání osoby vychází z chápání člověka jako systému tří propojených částí: tělo–duše–duch. Tento systém bývá v literatuře označován jako trinitární. Na tomto základě se v současně filozofii rozvinulo dnešní chápání osoby. Frankl staví na jedinečnosti člověka, přisuzuje mu důstojnost, svobodu a zodpovědnost; odmítá všechny filozofické směry, které to popírají.

2.3.4.2 Kategorie svobody ve Franklově pojetí

Některé filozofické směry svobodu popírají. Člověk podle nich cítí, jakoby byl svobodný, ve skutečnosti je to sebeklam. Frankl zastává názor, že člověk má svobodu, ta pro něj není jen teoretickou otázkou, ale myslí tím jednání člověka v danou chvíli. Svoboda člověku bytostně náleží.

Pod vlivem těžkých událostí z koncentračního tábora píše Frankl o znehodnocení vlastního já. Zažil situace, v nichž je u člověka znehodnocené téměř všechno, co nesouvisí bezprostředně s udržením si vlastního života. Já člověka je znehodnocené pod silnou sugescí okolního světa, ze kterého se vytratila hodnota lidského života a důstojnost lidské osoby – jedinec je výlučný objekt v úle ostatních, která zněho chce dostat ještě poslední zbytek fyzické síly. Pokud setomu člověk skrajním vypětím smyslu pro důstojnost nevzpře, ztrácí cit proto, že je ještě subjektem, že je duchovní bytostí, snějakou vnitřní svobodou, ztrácí myšlení a vůli.

Frankl si klade otázku, zda existuje lidská svoboda. Myslí tím duchovní svobodu, svobodu v tom, jak se člověk chová, jaký postoj k podmínkám svého okolí zaujme. Uvažuje, zda jedinec není produktem různých učeních a podmínek, ať už biologického, psychologického, nebo sociologického rázu. Z daní je jen výsledkem své tělesné konstituce, charakterové dispozice a podle české situace (Frankl, 1996, s. 130).

2.3.4.3 Logoterapie

Frankl krátce po návratu z koncentračního tábora v duchu svého myšlení, jenž jsem popsala v předchozích odstavcích, vytvořil základní teoretické principy terapie. Nazval ji logoterapie. Je to specifická léčba „neuróz, které vycházejí z pocitu nesmyslnosti, z pochybnosti o smyslu života, anebo ze ztráty naděje, že takový smysl vůbec existuje.“ (Frankl, 1999, s. 8).

Teoretickým východiskem logoterapie je soubor čí systém tří prvků. Jsou to svoboda vůle, vůle ke smyslu a smysl utrpení. Logoterapie nabízí cíle či poskytuje pomoc při hledání onoho životního smyslu. Frankl považuje za velmi důležité smysl bytí najít a naplnit jej. K tomu je člověku dána svoboda a s ní i zodpovědnost. Logoterapie vede člověka k uvědomění si své vlastní zodpovědnosti. Vyzývá jej k aktivním činům. Je to však terapie humanistická, terapeut nevnucuje pacientovi žádný systém hodnot či svétónázor.

Frankl (1999, 7-8) ve svých myšlenkách zřetelně vyjadřuje směřování k sebetranscendenci. Sebe přesahováním myslí skutečnost, že lidské bytí, existence, odkazuje vždy na něco, což není již samotnou, ale na něco čí něco dálešního. „Člověk se stává skutečným člověkem a v plnosti sám sebou až tehdy, když se oddává nějaké úloze, když ve službě něčemu, když věcí anebo vlascek druhému sám sebe přehlíží a zapomíná sám sebe.“

Logoterapie soubě shrnuje poznatky a principy filozofie člověka, kulturní a sociální antropologie, teologie, medicíny a psychologie. Stává se základem psychoterapií pracujících s obnovou smyslu života jako se základním terapeutickým cílem. Kromě logoterapie sem můžeme také řadit Jungovu analytickou psychologii, individuální psychologii Alfreda Adlera, Berneho transakční analýzu, Rogersovu osobu zaměřenou psychoterapii, gestaltterapii a další.

Frankl vidí člověka jako jedinečnou, svobodnou a nezávislou bytost. Svoboda je mu přirozená a neodlučitelná. - Chápání svobody je vždy výchozím bodem filozofického pojetí smyslu. - **Svoboda** u Frankla znamená možnost volit podle vlastní vůle a směřovat své aktivity ke zvoleným cílům. I když **volba cíle** je vždy ovlivňována současnou situací, svobodu rozhodování to nikdy úplně nepotlačí. Volba cíle, tedy rozhodnutí jedince jednat ve zvoleném směru, znamená zároveň přiřadit hodnoty vybranému cíli. Současně se svobodou rozhodování je jedinci dána i zodpovědnost za své činy a život. Totiž tím, že určitému cíli přisoudíme nějakou hodnotu, bereme zároveň na sebe i zodpovědnost za tuto volbu.

Franklův přístup čerpá zpráci existenciálních a fenomenologických psychologů. Nešlo mu však o vytváření nových pojmů a teorií, ale především chtěl dát nový směr a impuls psychoterapii. Franklova duchovně orientovaná psychoterapie se často dovolává Schelerova chápání fenomenologie. Oba dva **hájí lidskou svobodu proti determinaci pudy a okolí** a **také** oba mají **vnitřní potřeby řešit otázku podstaty člověka**. Frankl odmítá determinismus a jasně vyjadřuje myšlenku, že člověk sám volí, kým bude a co bude dělat. Dominantní je **téma smyslu života**, jenž **vyplývá z potřeby Já**. U Frankla je **smysl života naplněn cíly nejvyššími - transcendentí**. Řešení a naplňování otázky smyslu bytí považuje za projev zralosti člověka. Vědomí působnosti umožňuje najít smysl života i v utrpení. U vědomění svých mezí nemá způsobitskepsinebo rezignaci, ale spíše úctu, pokoru a odhodlání.

2.3.5 Podněty logoterapie pro pedagogiku

Kromě chápání jedinečnosti člověka, jeho svobody a důraz na zodpovědnost měl zaujal text novější existenciální analýzy o motivaci smyslem a hodnotách. Alfred Längle (1997) zde uvádí, že „jistota ve vlastní existenci je předpokladem pro schopnost přijímat, jinak tuto jistotu musí bojovat“. Schopnost přijetí, sounáležitosti a blízkosti umožňuje člověku prožívat hodnoty. Ať už je to dít nebo dospělý jedinec, všichni chtějí prožívat radost z toho, že jsou. Potřebují uznání a také možnost bránit sami sebe. Längle také vyjadřuje myšlenku, že člověk prožívá smysl prostřednictvím příkladů, myšlenkových i praktických návodů (výchova!) a náboženství. Proto, aby naplnil své školení a životní smysl své činnosti, musí být splněny čtyři podmínky:

Když mám úřední situaci přijmout.

Když je slovo hodnotou: když něco chce.

Když tonením proti jeho svobodě.

Když cítí, že je na to vhodná chvíle, cítí to jako výzvu (Längle, 1997).

Dítě může subjektivně cítit, že činnost nemá smysl v případě, že ji nemůže přijmout (např. výchovné opatření), nebo k činnosti nemá vztah (např. úkol) nebo když cítí, že by to vlastně neměl dělat, protože si to nedokáže zodpovědět. Činnost musí pro dotyčného jedince přinášet hodnoty, jinak je smysluplná.

2.3.6 Pavel Říčan a struktura osobnosti

Jakožto ředitelho zastupce filozofů a psychologů, kteří doplňují teorii o strukturu osobnosti v mé práci, jsem si vybrala Pavla Říčana. Specializuje se na oblast psychologie osobnosti, vývojovou a klinickou psychologii a svou úsilovnou celoživotní práci se řadí mezi významné současné české psychology.

„Dvojí zkušenost fascinuje od dávných filosofů a psychologů: radost i úzkost zážitku svobody a samotné sebe reflexe. Obě tyto spřízněné zkušenosti vedou psychologa k Já, které tvoří samo jádro osobnosti (tolik chybějící v psychologii bez duše), či snad svorník její klenby, k Já, které je prchavé jako myšlenka a stálé jako opevnění. Já jako nositel identity a jedinečné hodnoty individuální osobnosti, Já jako integrující činitel, Já jako vlastní smysl lidské existence.“ (Říčan, 2007, s. 169)

Takto uvádí Pavel Říčan svou stať o tematice Já v psychologii osobnosti.

2.3.6.1 Pojem Já

Běžně používáme zájmeno já k vyjádření poznatků, dojmů a představy osobě; tím myslíme světělo, nitro, naše city, motivy, snahy, představy osobě a rozhodování. K tomu všemu evnáší myslipřipojujeme množství postojů, citů, vzpomínek, obav i nadějí.

Existujeme však sociálními světy a tam jsme objekty poznávání a jednání druhých. Jsme porovnáváni s druhými podle různých kritérií a podle toho jsme také akceptováni či odmítáni. Toto hodnocení provádíme i my sami a snažíme se zapůsobit na vlastní osobu i na ostatní světy tak, abychom obstáli a byli přijati (Říčan, 2007, s. 170).

Říčan, stejně jako Mead, odlišuje Já jako subjekt a Já jako objekt.

Já jako subjekt se jeví při prožívání jako stále přítomné schéma vědomí, citění a jednání. To, co prožívám, je prostě mé, nikdo jiný to neprožívá stejně. Jakmile však uvědomím, že jsem to já, kdo cítí a jedná, že jsem subjektem, jsem již také objektem tohoto uvědomění, možná i hodnocení, citění, chtění. **Já je tedy v předmětném prožitku označováno jako Self.**

Nepředmětné Já, jakési čisté Ego, považujeme za samozřejmé, všudypřítomné a **nereflektované**. Ikdyž se Já, jako subjekt reflexi, stává objektem, je to zvláštní objekt.

K. Balcaron ěm hovo ří jako o zkušenostním vztažném bodu, jak jsem uvedl ěna str. 7. To, co Balcar ozna ěuje jako vztažný bod, je vřak sou ěasn ě i komplikovanou, centrální složkou architektury osobnosti. Říčan (2007, s. 172-176) ji posuzuje z n ěkolika hledisek:

- **Kontinuita Já v ěase**

Jedinec si je v ědom, že je od narození stejnou osobou jako te d ě abude jít v budoucnu. Považuje to za samoz řejmé a jednozna ěné. Toto p řesvěděení plyne z r ťzných faktor ť, nap ř. kontinuita vzpomínek, stálost jména, trvalá platn ťost doklad ť, vlastnictví majetku jedn nou byt ěho atd.

M ťže se stát, že zajiřtých okolnostím ťžeme poci ťovat strach, ohrožení ěi pocit ztráty kontinuity. Takovými situacemi mohou b ýt posttraumatické stavy, pocity viny p ři provin ění protietickými normám a další. Diskontinuita vřak m ťže b ýt i žádoucím jevem, a to obzvlářt ě v situacích, kdy se lidé cht ějí oprostit od minulosti a za ěít nový život. Pomysln ě rozlou ěení se se starým Já a smazáním životních záznam ť jim umožní, ěi sp říře snadn ější nový start.

- **Svoboda v rozhodování**

Stejn ě jako Frankl upozor ťuje i Říčan na svobodu ělov ěka p ři rozhodování. Nemají na mysli pouze zásadní životní ťtázky, ale i každodenní ěinnosti. V ěřšin ě lidí beretuto svobodnou v ťlizu samoz řejmou.

- **Integrita Já**

Já se nám jeví jako jednotný, vícem ěn ě harmonický celek. Dob ře vřak víme, že nastávají chvíle, kdy tato jednota je osla b ěna, obzvlářt ě v situacích, kdy dochází ke vnit řnímu konfliktu mezi r ťznými p řáními. Stejný pocit m ťžeme mít, pokud na ře jednání vybo ěílo z na řeho b ěžného zp ťsobu chování. Stejn ě tak m ťže dojít kdo ěasn ěmu rozkolísání p ři v ý ěitkách sv ědomí ěi když pozorujeme sv ťj vnitřní sv ět a cítíme rozpory nebo nesoulad. Říčan upozor ťuje, že pro lidi s nepevnou osobností je každ ě dezintegrace nebezpe ěná.

Naopak ve chvílích d ťležitých rozhodnutí prožíváme integritu velm i siln ě.

- **Kde za ěíná a kon ěí Já?**

Jasně si uvědomujeme, kde jsou obrysy našeho těla. Povrch těla je pokryt kůží, nehty, vlasy a tvoří tak ohraničení od okolního světa. Z psychologického hlediska však já tak jasné není. Cítíme, že do našeho já se vejdeme jen celá naše bytost, ale za součást já považujeme například i svoji rodinu. Dokonce i tuto práci mohu považovat za součást svého já, neboť kní mám nějaký vztah, především vztah citový. U všech těchto vztahů můžeme pociťovat různou intenzitu i pocit intimacy.

Může také docházet ke stírání hranic já nebo k jejich posunutí. Obzvláště při identifikaci s jinou osobou, nebo při požití halucinogenů či při prožívání mystických stavů, stavů tzv. „vtranzu“.

Zcela jistě zahrnujeme do svého já svoje myšlenky, city, pření, jež považujeme za vlastní, jelikož s nimi totožňujeme.

- Kde je centrum já?

Když se zeptáme, kde je psychické centrum těla, každému zná se vybaví určité místo. Obvykle to bývá hlava, místo za očima, hruď, hrdlo nebo ruka. Pokud říkáme „nahoře“, většinou tím myslíme část těla právě nad tímto bodem psychického centra.

- Orientace subjektu směrem k já a k okolnímu světu

Celkovou orientaci prožívání jedince zmínil například již C. G. Jung jako polaritu extroverze – introverze a Říčan ji zařazuje do svého schématu konceptu já. Introverze je interpretována jako „zaměřenost osobnosti do vlastního nitra, na sebe sama, na svůj vnitřní svět, prožitky, city a myšlenky“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 240); extroverze je potom „termín, označující povahové rysy člověka, které vedou k zaměření osobnosti na venek, jako otevřenost, společenskost (sociabilita), snadná sociální adaptace a kontakt s lidmi, záliba ve změnách a vzrušujících situacích, činnost, výřečnost, sebeprosazování“ (tamtéž, s. 151).

Pavel Říčan tak jasně vymezil oblast já. Jeho struktura je jednoznačná a srozumitelná.

Psychologie osobnosti většinou popisuje osobnost dospělého jedince, její strukturu a rozdíly. Avšak P. Říčan zdůrazňuje význam znalosti genetiky a vývoje, aby mohlo vůbec

zpochopení osobnosti jedince dojít. Dokládá to v četou: „Jaký člověk je, to často nejlépe pochopíme, když se ptáme, jak se takovým stal.“ (2007, s. 155) Říčan tedy klade důraz nejen na sociální činitel, ale rozpracovává také vliv biologického zrání na vývoj osobnosti. Pojdme si nyní, avšak jen stručně, uvést základní fakta o vývojových procesech a řadělech, na něž Říčan klade důraz z hlediska ovlivnění osobnosti jedince.

2.3.6.2 Biologické zrání a u čení jako faktory utvářející osobnost

Z poznatků psychologie víme, že jedinec prochází od narození (resp. již jako plod v prenatálním období) postupně procesem zrání a u čení. Zrání nervové soustavy je geneticky naprogramovaný vývojový proces. Rychlost, jakou jedinec zraje, je individuální.

Nápadným projevem zrání je probuzení sexuálního pudu v pubertě, souvisí to s vývojem pohlavních orgánů a se změnou v produkci hormonů. Erotika se tak stává dominantním v citovém vývoji mladého člověka. Promítá se do jeho myšlenek, představ, nadějí, ale i obav a ovlivňuje celý jeho způsob života. Jistě bychom rádi výchovnou avzdělávací činností působili na jedince tak, abychom zrání u čení pozitivně ovlivňovali a zharmonizovali. To však není možné. Zrání je limitováno proto, co se týká jedince, už v daném období naučit.

Ve stáří máme tendenci chápat involuční biologické změny jako chátrání organismu, úbytek sil apod. Itato fáze je však geneticky naprogramována. Všechny změny, kterými člověk prochází od ranéhostáří až po smrt, vedou k přestavbě osobnosti.

Je zřejmé, že si psychický vývoj bez u čení nelze představit. „U čením rozumíme proces navozený vnitřními nebo vnějšími podněty k psychické činnosti, pokud tento proces vede k přetrvávajícím změnám psychických procesů a vlastností.“ (Říčan, 2007, s. 156). Některé případy u čení mají pro formování osobnosti zásadní pozitivní význam, jiné je však deformují nebo brzdí. Pro svůj normální vývoj potřebujeme podněty ze svého přirozeného prostředí. To jeho u čení usměrňuje. U člověka jde především o sociální prostředí, jež na něj působí z velké části cíleně.

2.3.6.3 Kritická a citlivá vývojová období

Ve vývoji člověka existují stadia, kdy je obzvláště vnímavý k určitým podmínkám a vlivům okolí. Pouze při těchto podmínkách se může realizovat příslušná část genetického programu. Pokud vhodné podmínky nejsou, vzniká nedostatek, jenž už není možno napravit (nebo jen výjimečně). Následky se projeví hned nebo v některém z následujících vývojových období.

Zhlediska studenta pedagogiky mne samozřejmě zajímá, zda existují kritická období, jejichž promeškání může ovlivnit výsledek vývoje, zda může způsobit výrazné povahové zvláštnosti, charakterové poruchy, neschopnost navázat citový vztah apod.

Říčan zmiňuje, že kritická období v životě člověka nejsou dobře známa. Existují však senzitivní období, kdy je psychika k určitým vlivům zvláště vnímavá, i když netak silně, jako je tomu v kritickém období. Jestliže se toto období plně nevyužije, může vzniknout defekt, například některá složka osobnosti chybí, je oslabena nebo deformována. Napravování je složité, někdy nemožné.

2.3.6.4 Vývojové krize

Ve vývoji organismu se střídají období klidného růstu s bouřlivějšími obdobími. Jako klidové období se v literatuře většinou uvádí období mladšího školního věku, zatímco bouřlivým obdobím je podle německých strážců bezesporu puberta. V psychickém vývoji je tomu podobně, velká období změn však mohou být u člověka i individuální, například v podobě mimořádných životních situací. Zdravý psychický vývoj negativně ovlivní například úraz, rozvod rodičů, ztráta blízkého apod. Období, kdy vrcholí například, když stojíme na pomyslném životním rozcestí a rozhodujeme se co dál, můžeme označit jako krize. Krize může být způsobena individuální, významnou událostí, nebo kním může zákonitě vést psychický vývoj. K tomu dochází, dostanou-li se hybné síly vývoje do střetu či ostrého rozporu. Je to stav, kdy už není možno zůstat takovým, jako dosud, a přitom cestu kupředu nenajít a nejasná.

Tato období například mým mezimijí jsou nejznámější zpracovány v psychoanalýze Sigmunda Freuda nebo v osmi stádiích Eriksona. Dále také u C. G. Junga apod. Právě Eriksonův model vývoje osobnosti byl Říčanovi zdrojem, z kterého vychází.

2.3.6.5 Vývoj sebepojetí pohledem Pavla Říčana

Již jsem uvedla, že sebepojetí vzniká a vyvíjí se v interakci jedince se světem, a to na základě zkušenosti. Obsah této zkušenosti, určující také obsah sebepojetí, je reálný. Určitou zákonitost však lze postihnout a zabývá se jí vývojová psychologie osobnosti. Říčan k výkladu vývoje osobnosti používá Eriksonovo pojetí osmi vývojových stadií, zahrnujících celé období života. V každém z jeho osmi stadií se člověk vyrovnává s jedním hlavním úkolem, který před něj klade společnost a jenž je jedinec schopen vyřešit na úrovni své současné vývojové fáze. Teorie se opírá o ústazránící celého organismu.

- Stadium receptivity – fáze základní důvěry

Základní důvěra kojence, ze které vyrůstá naděje, že všeladě dobře dopadne, se buduje ve vztahu mezi matkou a dítětem. Dítě se učí důvěře. K tomu má kojenec mnoho příležitostí, protože je v tomto věku zcela odkázán na to, co dostává bez svého přičinění. Jestliže vyrůstá v prostředí plném lásky, radosti a něhy, pochopí, že na tomto místě je doma a že je to dobré místo pro život. Tato základní důvěra se má stát nejhlubší vrstvou osobnosti, která přežije všechna pozdější zklamání.

Toto budování důvěry se neobejde bez nepřijemností. Děti mohou být odchody matky na příliš dlouhou dobu, přerokování chvíle, kdy matka není dobře naladěná apod. Dítě však nakonec nabude důvěry, že se matka opět vrátí a činá ladě se zlepší. První životní etapa je tak jedinečnou příležitostí k osvojení základní důvěry a naděje. U koho se to nepodaří, může být v pozdějších obdobích vystaven pocitům smutku a zklamání, své vlastní nedůvěře, neschopnosti spolehnout se na druhé (např. na přítele, partnera, učitele apod.), když je to nezbytné.

- Stadium autonomie

Svobodu v tomto období chápeme jako svobodu ve vztahu k sobě samému, k vlastnímu tělu. Dítě už dokáže vědomě zapojovat svaly, chytat a pouštět předměty, typickým Freudovským příkladem je zadržování a vypouštění stolice. Radost z nově nabyté svobody a autonomie má však své mantinely. V nové pozici se dítě „drží a

pouští“, kdy on sám ochce, v šedomě experimentuje, zkouší, co si může dovolit, a dít šet ak poprvé projevuje vzdor.

Rozvoj motoriky i psychiky umožňuje dít šet porušovat zákazy. Hlavní otázkou je tak téma řádu a poslušnosti. Poprvé krom šetrachu z trestu se objevuje pocit zahanbení. Vývojovým úkolem je tedy najít správné místo pro svou obodu v řádu. Při výchově je třeba vyhnout se dvěma úskalím. Jedním je situace, kdy dít šet vnit řně odmítne řád a nau čí se poslouchat jen ze strachu nebo pro svou új prosp šech. Druhé úskalí je nebezpečí, že v dít šet zlomíme v ůli ke svobod ě, a tím možná na celý život zma říme pocit radosti z řádu a ze svobody.

- Stadium iniciativy

Jedná se p řibližně o období p ředškolního věku. Dít šet je velice aktivní, což činí také na poli sociálního prostoru – v d ětském kolektivu. P ředškoláci se pouští do odvážných dobrodružství – dorážet a dobývat. Pracuje také fan tazie, na úrovni symbolické hry, výtvarného projevu i pohádkových p řiběhů.

V tomto věku začíná fungovat další brzda, a tou je svédomí. Jeho varovný hlas nutí dít šet vzdát se toho, co poznalo jako špatné, a trestá je j vy čitkami p ři neuposlechnutí. Svědomí působí tehdy, když jsme si jisti, že se o proh řekuniku nedozví. Základním úkolem je tedy rozvinout iniciativu, jež se má stát trvalou vlastností, a nau čit se ji regulovat svým svědomím.

- Stadium p íle

Období mladšího školního věku. Úst ředním tématem je vytvo ření vztahu ke vzdělání. Od dít šet se vyžaduje vytrvalá, systematická snaha o dosažení cíle, který je vzdálený, p řekonávání p řekážek a nezdar ů, a to i se zapojením v ůle. V p řípadě neúspěchu je zde hrozba pro sebeúctu dít šet v podob ě komplexu mén ěcennosti. V jeho d ůsledku může dít šet kapitulovat, rezignovat na uplatnění ve společnosti i na trhu práce. P ři měření sebevědomí v této oblasti má velký osobní a společenský význam.

- Stadium identity

Hledání vlastní identity jenáročný úkol. Znamená ton šet kam v šedomě pat řit, v ědět, kým jsem, abýt jím, znát své místo a poslání na světě, v ědět, co chce, a čemu v ěří a pod.

Budování vlastní identity znamená často rozchod s názory a postoji z dětství. Je třeba je kriticky přezkoumat a přehodnotit. Jak bylo naznačeno v kapitole o Franklových myšlenkách, identita a hledání poslání je celoživotním tématem. Prvním, základním a nejdůležitějším obdobím je ale období pubescence a adolescence, tedy zhruba od dvanácti do dvaceti let. Hledání a budování často vede k vnitřním konfliktům, jež mohou vyvrcholit v krizi identity, někdy připomínající vážnou psychickou poruchu.

- Stadium intimity

Období mladší dospělosti, asi do 30 let, má před sebou dva hlavní úkoly: uspořádat si mezilidské vztahy a najít a zakotvit v nějaké profesi. Říčan se zaměřuje především na první úkol. Intimita znamená blízkost. Tato intimita má být na vyšším stupni, než umožňuje život dospívajícího. Ten ještě svou identitu hledá a vztah mu spíše umožňuje, aby poznal sám sebe. Teprve mladý dospělý je obvykle schopen na vztahu pracovat, přizpůsobit se partnerovi a něco obětovat.

I v tomto období se mohou lidé ocitnout v napětí, které přeroste ve vnitřní konflikt. Plně vstoupit do intimního vztahu a opustit svůj vydobytý svobodný prostor, přizpůsobovat se, hledat kompromisy a odpouštět, to vyžaduje odvahu. Může přehlédnout strach, obzvláště u lidí, kteří byli příliš citoví a zraněni odmítnutím. Pak dochází k izolaci, jež může být formou několika povrchných vztahů nebo manželství bez důvěrnosti.

- Stadium generativity

Říčan toto období krásně shrnuje dvěma slovy: milovat a pracovat. Člověk má mít v této životní etapě něco, čím žije mimo sebe. Především sláskou pečuje o své děti, za které přijal zodpovědnost. Zodpovědnost také prožíváme ve své práci, kde se realizujeme. Někdy nejde o realizaci přímo vzhledem ke ostatním lidem, ale i o práci v podobě nějakého mimořádného díla, jež se stane smyslem života.

Nebezpečím může být málo odvahy či strach z dat sám sebe a vlastní následný pocit neuspokojení. Může také zvláštní touha pomoci a vyniknutí, sám si užít, zabezpečit se hromaděním majetku nebo přehnaně pečovat o své zdraví. Výsledkem může být podle Eriksona stagnace.

- Stadium integrity

Zralý věk je doba hledání smyslu a řádu, doba moudrosti a smíření. Hledíme i daleko před sebe a zajišťujeme si to, co bude po smrti. Odhadujeme působení, jak se nám podaří naplnit životní poslání. Říčan (2007, s.164) hlavní úkol tohoto období vyjádřil takto:

„Jde o poznání pravdy toho příběhu, kterým bych už život jako celek.

Jde o smíření stím, co bylo a jak bylo. Uzavřít to, odpustit a přijmout odpustění, být připraven v míru odejít.

Jde o domov. Je čas pochopit, kde má své kořeny, kam patří, čeho jsem částí, kterého kraje, kultury, národa – snad i Země a vesmíru.

Jde o moudrost, kterou lze najít ve filosofii a ve víře (ať už si o tom či o něm náboženství myslíme cokoliv). V čas, dokud rozum nevyhasne, má se starý člověk naplno otevřít tomu nejlepšímu, o čem tuší, že by ho mohl oslovit.“

Co je tím úskalím období integrity? Zoufalství. Stáří sebou přináší ztráty, nemoci, samotu, bolest a umírání a smrt. To vše na starého člověka občas zaútočí a je možno tomu podlehnout. Mnoho takových útoků můžeme už skončit předčasnými odchody z tohoto světa.

2.3.7 Podněty pedagogice

Říčan o teorii definuje, **jak se vyvíjí obsah života osobě**. Jaké jsou rozhodující zdroje této interakce?

Prvním je **rodinné prostředí**. První zkušenosti, kdy je malé dítě hodnoceno, poskytují právě rodiče. Dítě se bez něho nepohybuje, jak se domnívá, že ho vidí oni. Říčan tak potvrzuje zásadní vliv rodinného prostředí na utváření jedince.

Dalším významným faktorem jsou **společenské stereotypy**. Mnozí lidé sdělují jedinci, co od něj očekávají, za čeho považují a co by měl dělat. Zde hraje velkou roli škola a školní prostředí. Tentokrát však již zdaleka není vázán jen na přímý kontakt, ale i vlivy z médií.

Třetím významným prvkem jsou **nové zkušenosti**. Ty tvoří naše sebepojetí po celý život. Naznačila jsem v předchozích kapitolách, že sebepojetí je po určité době poměrně stálé.

Jedince tedy nové zkušenosti ovlivňují, ale především v oblastech, kde se ještě sám jasně „nevymezil“.

Říčan jasně a zřetelně rozpracoval strukturu konceptu Já. Říčan stejně jako Mead odlišuje Já jako subjekt a Já jako objekt. Pokud je Já předmětem, vytvořený obraz Já označuje jako sebepojetí. Charakterizoval jeho „rozměry“, vlastnosti a prožívání. Definoval vlivy, jež ovlivňují obraz sebepojetí. V oblasti vývoje psychologie popsal jednotlivé fáze vývoje jedince; životní pouť člověka označuje jako Cestu životem. Přiurčování hlavních formujících vlivů sebepojetí jedince se neomezuje pouze na působení okolního sociálního prostředí, ale přiznává význam dalším faktorům, jako je například biologické zrání. Upozorňuje na nástrahy na Cestě životem v podobě vývojových krizí a na možné problémy, jež souvisí s jejich překonáváním. Jeho uchopení a zpracování konceptu Já sebepojetí je z evšechtř autorů nejvíce postihující všechny důležité složky.

2.3.8 Hodnocení Adlera, Frankla a Říčana a jejich přínos k tématu sebepojetí

Teoretický systém **Alfreda Adlera** je z hlediska času nejstarší a nepodobá se ničemu jinému a přitom jeho konstrukty zná i mnoho laiků. Komplex méněcennosti, důležitost pořadí sourozenců, pocit sounáležitosti, snaha uplatnit se, touha po moci, rozmazlování nebo zanedbávání dítěte – to jsou pojmy, které dodnes zůstávají výraznými kameny současné psychologie.

Adler vychází z toho, že tělesná méněcennost vede k pocitu méněcennosti. Ukázal dále, že k pocitu méněcennosti může vést nejen tělesná vada, ale i jiné věci zraně mladosti, například chronická nemoc, celková slabost, anebo prožívání osklivost. Určitou míru pocitu méněcennosti má každé dítě, když je odkázáno na pomoc rodičů. Ale u normálního dítěte se tento stav upraví, vyrovná se anebo kompenzuje se přirozenou touhou po bezpečí v rámci lidské společnosti. Kompenzace ale nestačí, pokud je pocit méněcennosti abnormálně vysoký. Náprava přichází tím, že člověk budí zdání převahy, snaží se vyniknout. Každou neurózu podle Frankla lze převalst na chybné překompenzování zahnížděného pocitu méněcennosti. Léčba pak odhaluje jádro, ten vlastní problém, který nanesna hypotézu uplatnění, dá člověku prohlédnout a vidět příčinu a poté

povzbuzování mupomůže zařadit se opět do společnosti. „Nemoc“ či handicap jsou zakotveny právě v sebepojetí.

V Adlerově práci se významně proliná motiv lidské touhy pomoci. Adler spíše ho voří o pocitupřevahy či o nadřazenost nad druhým člověkem. Přijemné pocity převahy nad druhým a naopak pokorující zážitky, které plynou ze situací, kde jsme nuceni se přizpůsobit, se odehrávají v životě každého znás. Adler poukazuje, že tuto touhu jsme si zafixovali právě v dětství, například při sourozenecké rivalitě či při soupeření s vrstevníky. Čím méně byla tato touha uspokojena v dětství, tím více ji chceme uplatnit v dospělosti.

Smysl života, který se také objevuje v Adlerově systému, není tak dominantní. Je však jisté, že Frankl se tohoto tématu ujal a rozvedl dále. V Adlerovi můžeme vidět osobu, která na téma smyslu života poukázala. Adler však více použil termín „jako způsob života nebo životní styl“. I pojem pociťování je konstrukt, po čemž si představujeme smysl života.

Frankl znal názory Adlera a přímo s ním pracoval i ona vyjadřoval se k nim. Ještě v mládí navázal kontakty s Freudem i Adlerem. Avšak Frankl odmítal Freudovo pojetí „vůle ke slasti“, ale také Adlerovo pojetí „vůle k moci“. Logoterapie, nazývaná „třetí vídeňskou školou psychoterapie“ (po Freudově a Adlerově), je zaměřena k ústřednímu pojmu „vůle ke smyslu“ (Drapela, 2003, str. 145). Franklova škola je velmi těsně sepjata s filozofií, je ovlivněna fenomenologií a existencialismem.

Frankl se nezabývá jen určitými částmi osobnosti, ale člověkem jako celkem. Rozlišuje tři dimenze povahy člověka: fyziologickou, psychologickou a noologickou. Právě tato třetí se vztahuje k lidské vůli ke smyslu. Ústřední téma spočívá v zaměření na proces nacházení smyslu života v různých životních situacích. Smysl života, sebe realizace, naplnění jsou synonymy, shoduje se s A. Maslowem a staví je na špičce pyramidy potřeb člověka.

K našemu tématu – sebepojetí – Frankl přispívá právě zdůrazněním smyslu života a svobody člověka. Cítím to jako výzvu pro všechny přemýšlet o svých životech, hledat cíle, jež dají našim životům smysl, a uvědomit si svobodu, jež je nám dána k tomu, abychom cíle uskutečnili nebo smysl hledali. Protože „subjektivní zvažování vlastního života jako smysluplného je podstatně důležitější“ (Křivohlavý, 2006, s. 180).

Pavel Říčan patří k současným odborníkům. Jeho poznatky o struktuře osobnosti jsou opřeny o empirické výzkumy a dlouholetou praxi. Centrální složku Já rozděluje na dvě části, jednu z nich chápe jako sebepojetí. Říčan charakterizuje celkový koncept Já z hlediska prostoru, času, charakteru prožívání i vztahu k okolnímu světu. Podrobně se věnuje vlivům, jež na osobnost člověka působí a jak je tímto vlivy formována. Zpracoval vývoj a proměny člověka během Cesty životem, vycházel přitom z Eriksonových osmi stadií vývoje jedince. Neopomenul ani vliv genetických dispozic, jež se projevují v limitujícím tempu biologického zrání, a také vliv citlivých a kritických období na vývoj sebepojetí člověka.

Jeho uchopení a zpracování konceptu Já a sebepojetí je ze všech tří autorů nejvíce postihující všechny důležité složky.

Přínos uvedených tří autorů dané téma rozhodně nevyčerpává. Jejich myšlenky jsem použila jako jakousi nadstavbu na obecném základu, sestaveném ve druhé kapitole. Vybírala jsem je zcela podle svého osobního zaměření a zájmu. Věřím, že výsledný obraz sebepojetí v této práci bude inspirací pro další studenty, kteří budou mít chuť obohatit její další myšlenky nebo je postavit do nových souvislostí.

3 EMPIRICKÁ ČÁST

3.1 Základní koncepty vlastního výzkumu

3.1.1 Vymezení výzkumného problému

V empirické části diplomové práce jsem se zaměřila na sebepojetí současných žáků. Zajímalam evěkovákohortapatnáctiletýchžákův9.ročnícíchzákladníchškol.Jetoobdobí,kdy dosahují věku 15 let, což je pro ně do jisté míry přelomové období. Většina z nich ukončuje základní vzdělání, dostává občanský průkaz a vybírá si směr svého dalšího studijního kariéry. Opouští po 9 letech vzdělávací instituci, kde se učili vnímat a poznávat svět i sebe sama. Zajímalomě, jakým sebepojetím dnešní žáci 9. třídy odchází do další etapy svého života.

Někdy můžeme z chování těchto žáků usuzovat, že se vědomí mají vysoké, ale je tomu opravdu tak? Vždyť celá dnešní společnost se ocitá pod tlakem médií, která předkládají model ideálního jedince, a celková atmosféra ve společnosti směřuje k tlaku na dosahování vysokého výkonu. U učitelů i rodičů se stále více setkávají u dětí problémy, které jsou důsledkem nezdravého tlaku na výkon, což se jistě odrazí v sebepojetí dospívajícího jedince.

3.1.2 Cíle empirického šetření

Nazákladěpředchozíhoteoretickéhozpracovánítématujsemzjišťovala:

- Jaký je obraz sebepojetí dnešního žáka 9. třídy odchodu ze základní školy?
- Jaké faktory ovlivňují utváření jeho sebepojetí?
- Jaký vztah je mezi jednotlivými faktory sebepojetí jedince?
- Dá se uisoudit, který faktor predikuje zdravé, nízké až zvýšené sebepojetí?

Cílem je získat reálný obraz, jakým sebepojetím odchází dnešní absolvent 9. ročníku základní školy do života. Výsledek výzkumu je určen především pro učitele základních a středních škol, kteří žáky a studenty denně pracují. Zpráva o sebepojetí současných žáků 9. třídy jim přinese informace, které lze využít v praxi k podpoře rozvoje zdravého sebepojetí žáků a studentů.

3.1.3 Obsahové zdůvodnění východisk vlastního výzkumu

Z dostupných zdrojů jsem hledala již uskutečněné výzkumy v oblasti sebepojetí v souvislosti se školním prostředím. Objevila jsem tři výzkumné práce, které se zaměřovaly na vliv určitého faktoru na sebepojetí žáka.

První z nich je Diplomová práce Daniely Sedláčkové (2009). Autorka se v empirické části zaměřila na zjištění, zda školní úspěšnost (školní prospěch) má souvislost se sebevědomím žáků. Korelační analýza nepotvrdila souvislost. Sedláčková však odhalila další možné vedlejší faktory, jako je rozdíl v pocitu tvoření sebevědomí mezi pohlavími nebo dnešní trend tolerantnějšího vztahu rodičů k výsledkům dětí ve škole.

Nejbližší mému tématu bylo zjištění vlivu faktorů působících na sebevědomí. Nejsilnější vycházel z vrstevnicků. Sedláčková na základě výsledků výzkumu vidí příležitost k podpoře vztahů mezi žáky a učiteli i mezi žáky navzájem, což by mohlo přispět k lepšímu zvládnutí vztahů ve škole a lepšímu pochopení učebních látek.

Další výzkum podniku Marek Blatný (1999), který zkoumal jasnost sebepojetí jako možný mediátor vlivu temperamentu jedince na jeho hodnocení a životní spokojenost. Výzkum prokázal, že spokojenost se sebou i vlastním životem je spojena s extravertizací a emocionální stabilitou a souvisí s přesvědčením o dobré znalosti vlastní osoby, s jasně formulovaným sebepojetím. Blatného práce tedy zaměřovala na vnitřní faktory predikující zdravé sebepojetí.

Třetím výzkumným podnětem byla práce Václava Holečka a Boženy Jiřincové (2003). Zde bylo tématem posouzení vlivu zážitků z pojeté výuky psychologie na sebepojetí žáků základní školy. Cílem dvouletého experimentu bylo prokázat, že zařazení výuky psychologie pomůže žákům více poznat sami sebe sdělením na budování pozitivního sebepojetí. Výzkum přinesl informaci, že žáci, kteří prošli výcvikem, vykazovali dobré výsledky v oblasti sebevědomí a byli schopni lépe odhadnout sami sebe. Práce přináší podnět k zařazení psychologie do 8. a 9. ročníků základní školy.

Ve své práci se budu zaměřovat na vnější faktory ovlivňující sebepojetí, jelikož ty můžeme vědomě a cíleně měnit a sledovat nastalé změny. Největší inspirací mi byla práce

Daniely Sedláčkové. Společně jsme se dohodly na využití dotazníku Sebevědomí a mohu tedy vzájemně práci porovnat s některými z jejích závěrů smými.

3.1.4 Vymezení výzkumného pole

Při vymezení výzkumného pole je nejprve třeba shrnout všechny proměnné, které mohou určitou věc intervenovat při řešení konkrétního problému.

Podmínky působící ve vývoji osobnosti jsou velmi četné a rozmanité. To je zřejmé již z předchozí teoretické části. Jednotlivé vlivy jsou navíc vzájemně vzájemně působící, což se týká zvláště interakce vnitřních podmínek. Nesmím opominout ani fakt, že osobnostní prostředí jejich vzájemná interakce jsou v pohybu, mění se v čase.

Při zaměřování výzkumu, tedy chci-li získat obraz sebevztahů současných žáků 9. třídy, zjišťovat faktory je ovlivňující, a na základě předchozí teoretické přípravy, docházím zejména k těmto proměnným:

Vnější podmínky:

1. rodina,
2. vrstevníci, jednotlivci, skupiny,
3. škola a školní třída,
4. lokalita, národnostní a jiné skupiny ovlivňující rodinu a děti,
5. životní prostředí,
6. přenos či interpretace činnosti v širším okolí a do nejbližšího prostředí dětí.

Vnitřní podmínky:

1. biologické podmínky,
2. psychické procesy a stavy,
3. psychické vlastnosti.

Formy interakce osobnosti s prostředím:

1. činnost učení,
2. socializace,
3. sociální učení, komunikace a percepce,
4. přejímání sociálních rolí, vnímání konfliktů rolí,
5. interiorizace společenských norem.

Výčet patrně není úplný, poslouží však k první orientaci v problemu. Pro můj výzkum však nejsou všechny uvedené vlivy klíčové a některé ani nelze ve výzkumu nijak postihnout. Pro další postup je třeba výzkumné pole užít. Jakouli bychom vybrali tyto faktory:

1. Rodina

Její úloha ve výchově dítěte je nezastupitelná. Od narození dítěte o něj pečujeme, předáváme hodnoty a tradice a uvádíme ho do procesu socializace. Poskytujeme dítěti ochranu a pomoc, zvláště v těžkých situacích, jako je nemoc nebo ohrožení. Rodična vykonává nad svými členy sociální kontrolu – zajišťujeme více či méně dodržování sociálních norem. Svým členům dáváme důležité osobní vztahy, umožňujeme společně prožívat radost i smutek, úzkost i klid.

Tyto úlohy však rodina naplňuje různě. Uspokojují, nebo také frustrují důležité potřeby svých členů, od biologických potřeb až po potřeby sociálního styku a komunikace, vzájemné pomoci, lásky a jistoty, vytyčování a dosahování cílů, realizování životního smyslu.

Dnešní ženy jsou často zaměstnané, stávají se ekonomicky samostatnější a sebevědomější, přitom však povinnosti doma zůstávají a vzniká zátěž tzv. dvojí směny. Nervozita a stres matky se často přenáší na další členy rodiny. Mezi rodiči pak vznikají nejasnosti, co dětem povolovat a co zakazovat, zda ustupovat tlaku skupiny vrstevníků.

Dalším faktorem, který situaci v rodině ovlivňuje, je jediná situace, kdy přibývá dětí, které se narodí na jedné straně rodičům velmi mladým, na druhé straně starším (Čáp, Mareš, 2001, s. 62). Obapř. případy vedou ke zvýšení počtu neurotických dětí.

Zajímá mě, jaký vliv rodina na sebepojetí dítěte má a jakým způsobem dítě vliv rodiny vnímá.

2. Škola a školní prostředí

Škola je instituce, která významně působí na dítě a jeho vývoj. Určitých způsobem zprostředkovává či vykonává požadavky společnosti kladené na dítě. Škola předává dítěti kulturní dědictví, zkušenosti, poznatky, ale i normy chování a jednání. Když dítě vystupuje formálním způsobem v podobě jasných pravidel a řádů chování, je zde pevný rozvrh hodin, povinnosti, klasifikace apod. Škola vyžaduje, aby pravidla byla dodržována, dává pokyny dítěti k plnění úkolů a povinností, ale zároveň ovlivňuje rodiny, které musí pravidla respektovat a se školou spolupracovat. V dnešní době dochází k významnému posunu ve vnímání úlohy školy a učitelské snaha o sledování pohledu na výchovně-vzdělávací proces ve škole na obou stranách – škola a rodina, potažmo žák. Tento proces je však velmi bolestivý a troufám si říci, že neřízený a má mnoho společenských aspektů, kterým tudíž nelze přehlédnout místo.

Škola je tak místem, kdy je poprvé dítě hodnoceno a srovnáváno s ostatními vrstevníky. Umění úspěšných žáků se pak školami užestát institucí, ke kterým získávají negativní vztah. Ve svém výzkumu zjišťuji, jaký vliv škola na dítě má a zda ji cítí jako negativně nebo pozitivně působící prvek formující jeho sebepojetí.

3. Vrstevnická skupina

Vrstevníci jsou pro pubescenty významnou sociální skupinou. Jako ostatně každý má potřebu někde patřit a identifikovat se s dalšími. Tendence patřit k nějaké skupině vyjadřuje potřebu kategorizace, vymezení něčeho, včetně sebe sama. Příslušnost ke skupině člověka určitým způsobem definuje, dává mu určitou sociální identitu. Členství ve skupinách a identifikace s nimi tvoří důležitou součást sebepojetí (Vágnerová, 2005, s. 309). Identifikace se skupinou určuje, co bude daný jedinec považovat za důležité a s čím se ztotožní. Z toho bude vyplývat tendence k hodnocení školy, učitelů a preferencí učitelova způsobu chování a přístupu. Pro členství v referenční skupině je žák ochoten udělat téměř cokoli. Zajímalo mě, jak vrstevnická skupina ovlivňuje žáky a tímto způsobem jejich pohled na sebe sama.

4. Životní pozice

Životní pozici chápu jako nejtěsněji spojenou kategorii spojem sebepojetí. Vyjadřuje aktuální stav žákovy sebepojetí, tedy co si o sobě myslí, jak vnímá sám sebe. Patří sem ale také přesvědčení žáka o jeho vlastních schopnostech, vnímání své úspěšnosti či neúspěšnosti

v životě, schopnost zvládat svěřené úkoly a pocit vlastní kompetentnosti kdosa hová... ní cílů. Životní pozice úzce souvisí s docilitou. Zajímá mě, jaký je aktuální obraz životní pozice dnešních žáků 9. tříd.

5. Autoatribuce, metakognitivní strategie

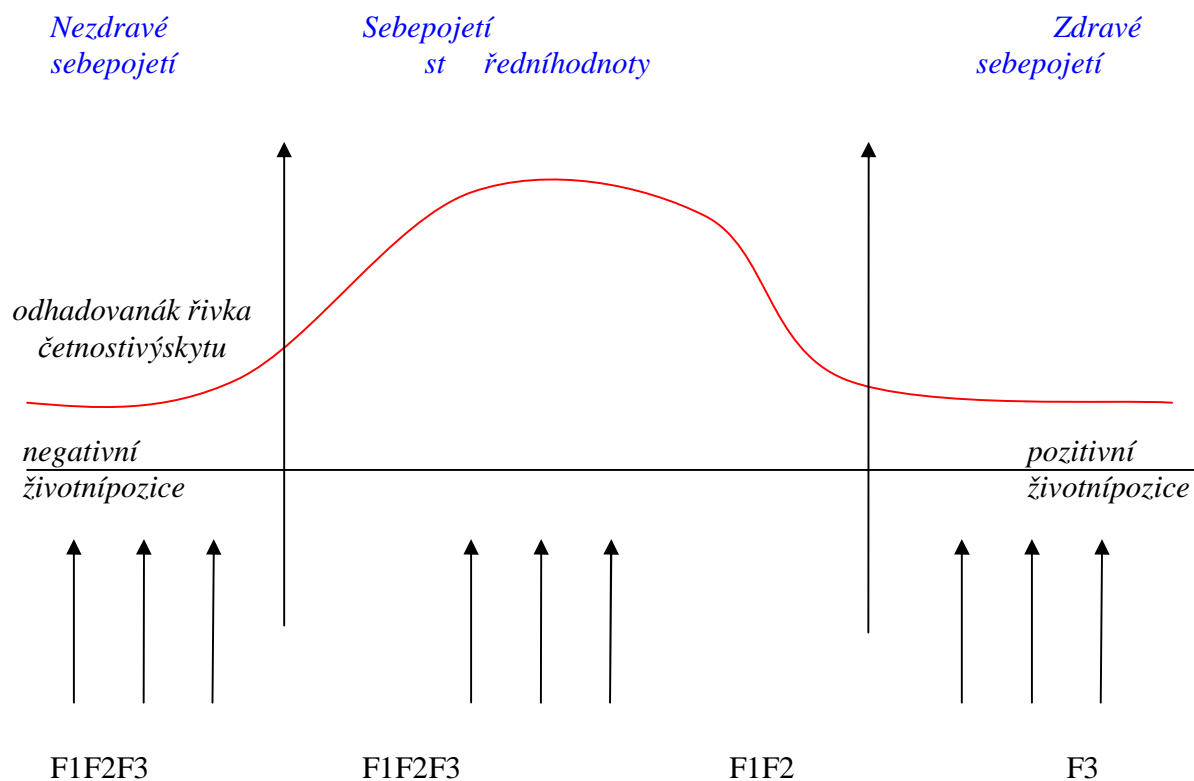
Autoatribuce se rodí z potřeby vysvětlit své chování a hledat příčiny svých úspěchů nebo neúspěchů. Často se projevuje tendencí chápat vlastní úspěchy jako důkaz svých kompetencí, ale potíže přičítat spíše vnějším příčinám. Takovýto přístup je přirozený, má obranný charakter a pomáhá nám udržovat pozitivní sebepocet. Mě zajímá, čemu žák připisuje své úspěchy a neúspěchy ve škole, zda si věří nebo spíše nejistý a úzkostný.

Autoatribuce úzce souvisí se schopností volit vhodnou metakognitivní strategii při školní činnosti. Jde jednoduše řečeno o schopnost učit si cíle, plánovat, řídit a vyhodnocovat. Zajímá mě, zdá se žák navýčkovánipřipravuje, zda umí zvolit vhodnou strategii učení a zda se z neúspěchu umí poučit. Autoregulační mechanismy vedou také k většímu poznání vlastního stylu učení a k vnímání osobní zdatnosti, kterou lze posilovat.

6. Studijní výsledky

Školní prospěch je vnější formální ukazatel školní výkonnosti žáka. Při slabém prospěchu může být problém v žákoviajehonedostatečnémupřízpůsobeníškolnímpožadavkům anebo školní prostředí svou strukturou nevyhovuje žákovi. Ve školním prospěchu se také velmi často odráží neklidná situace v rodině a další nevyrovnané vztahy s okolím. Neúspěch ve škole může mít mnoho příčin. Ve svém výzkumu vycházím z předpokladu, že uspořádané vztahy v rodině a vyrovnané sebepocet jsou základem pro dobrou školní úspěšnost.

3.1.5 Model výzkumnéhopole



Obr.1: Náčrtek modelu výzkumnéhopole

Grafické znázornění vyjadřuje zjednodušený pohled na síť vztahů a základních proměnných ve výzkumnéhopoli. Základem výzkumu je zjistit sebepojetí žáka (viz kap. 3.1.3., bod 4) a zařadit je do tří základních kategorií:

- nezdravé sebepojetí
- střední hodnoty sebepojetí
- zdravé sebepojetí

Červeně označená křivka znázorňuje očekávanou četnost výskytu dané kategorie sebepojetí jedince. Dále budeme zjišťovat, který ze zjišťovaných faktorů je pro danou kategorii sebepojetí jedincem vnímán jako nejvýznamnější. Předpokládáme vždy 3 nejsilnější faktory, v náčrtku jsou označeny písmeny F1, F2, F3. Očekáváme, že jednotlivé faktory se budou u každé kategorie lišit.

Zajednotlivé proměnné dosadíme faktory vyjmenované v kapitole 3.1.3 Vymezení výzkumného pole. Jsou to body č. 1, 2, 3, 4, 5, 6.

Tzn., že dále budeme pracovat s faktory:

rodina,
škola a školní prostředí,
vrstevnická skupina,
autoatribuce a metakognitivní strategie,
studijní výsledky.

Tyto faktory označujeme jako **vedlejší proměnné**.

Faktor životní pozice považujeme za **hlavní proměnnou**, kterou se budeme opírat při rozřazení jednotlivých výsledků do kategorií.

Výsledná zpráva a závěr výzkumu přinese tři obrazy jednotlivých kategorií sebe pojetí s jejich charakteristikou. Obrazy budou odpovídat sebe pojetí aktuálního vzorku žáků 9. tříd.

3.1.6 Realizace výzkumu

Tato práce vznikla na základě empirického šetření na Základní škole ve Velkých Popovicích a na Základní škole ve Strančicích. Výzkum probíhal ve školním roce 2010/2011 v 9. ročníku obou základních škol.

Napřípravě a vyhodnocení výzkumu spolupracovala PhDr. Hana Krýkorková, CSc. a na vyhodnocení statistického zpracování výstupů se podílel RNDr. Vojtěch Žák, Ph.D.

3.2 Metodologický přístup

3.2.1 Výzkumné hypotézy

Nazákladě teoretické částitěto práce jsem zformulovala hypotézy, jejichž hlavním cílem bylo zjistit:

- Jaký je obraz sebepojetí dnešního žáka 9. třídy p ři odchodu ze základní školy?
- Jaké faktory ovlivňují utváření jeho sebepojetí?
- Jaký vztah je mezi jednotlivými faktory a sebepojetím jedince?
- Dá se soudit, který faktor predikuje zdravé, nízké a zvýšené sebepojetí?

První mataké základním cílem je zjistit obrazní mání sebesama dotazovaných jedinců, kategorizovat je a zjistit četnost výskytu u všech tří kategorií (nezdravé sebepojetí, střední hodnota sebepojetí a zdravé sebepojetí). Dá se usuzovat, že nejvyšší četnost výskytu bude v kategorii 2., tedy střední hodnotě sebepojetí (výsledná křivka bude podobná Gaussově křivce).

H1 – Kategorie s nejvyšší četností výskytu odpovídá „střední hodnotě sebepojetí“.

Dále budeme zjišťovat vztah mezi sebepojetím jedince a jednotlivými vedlejšími proměnnými.

H2 – Existuje významný vztah mezi sebepojetím jedince a rodinou.

H3 – Existuje významný vztah mezi sebepojetím jedince a školou a školním prostředím.

H4 – Existuje významný vztah mezi sebepojetím jedince a vrstevnickou skupinou.

3.2.2 Popis výzkumného vzorku

Základním souborem výzkumu byli žáci 2. stupně Základní školy Velké Popovice a Základní školy Strančice. Konkrétně byl průzkum proveden v 9. třídách obou základních škol, žákům bylo 14, 15 nebo 16 let. Průzkum proběhl ve školním roce 2010/2011.

Obě školy jsou ve Středočeském kraji a nacházejí se zhruba 20 km od Prahy. Jedná se o malé obce, kde se projevuje velký vliv mladých rodin s dětmi.

Vzorek, na kterém byl realizován výzkum, byl vytvořen **záměrným výběrem**, velikost vzorku byla 55 žáků. Do našeho výzkumu jsme zahrnuli všechny žáky 9. tříd, kteří byli přítomni ve škole.

Výběr vzorku byl ovlivněn spoluprací s PhDr. Danielou Sedláčkovou, se kterou jsme se dohodli na vzájemné podpoře ve výzkumu. Její diplomová práce (2007) se zabývá tématem sebevědomí žáka a tedy souvisela s tématem mé práce. Shodli jsme se, že výsledky mého výzkumu budou mít hodnotu pro její další výzkumnou činnost. Po vzájemné dohodě jsem zvolila jako výzkumnou metodu dotazník, který byl použit i v práci PhDr. Sedláčkové, viz kap. 3.2.3. Strategie výzkumu již tedy byla ověřena na práci PhDr. Sedláčkové (2007).

3.2.3 Metody techniky zkoumání

Pro sběr výzkumných údajů byla použita **explorativní metoda, konkrétně dotazník**. Základem byl dotazník „Sebevědomí žáka“, jehož autorem je PhDr. Daniela Sedláčková (2007, kap. Přílohy). Vzhledem k potřebám mého výzkumu byl dotazník obohacen o další série otázek, které nebyly vzhledem k tématu PhDr. Sedláčkové v dotazníku původně zahrnuty, ale pro zvolené téma mé práce byly doplněny.

Metoda dotazníku bývá často kritizována pro velkou subjektivitu odpovědí. Já tuto „vlastnost“ metody vítám a volím ji. Sebepojetí je subjektivně vnímaný obraz sebe sama a subjektivita je tedy žádoucí.

3.2.4 Dotazník Sebepojetí žáka

Základem byl dotazník „Sebevědomí žáka“ PhDr. Daniely Sedláčkové (2007). Společně se PhDr. Krykorkovou, CSc. jsme dotazník podrobili důkladné analýze. Ponechali jsme původní otázky, vzhledem k možnostem dalšího využití ve výzkumu Sedláčkové, a doplnili je o další sadu otázek.

Administrace dotazníku probíhala tak, že zkoumaná osoba pro čítá otázky a zakroužkuje vždy jednu z nabízených odpovědí, která nejlépe vystihuje její aktuální přesvědčení. V případě, že v odpovědích je možnost vlastní varianty, tedy jednou z variant odpovědi je prázdný řádek, mohou doplnit vlastní odpověď volným psaním.

Otázky mají uzavřenou a polouzavřenou formu. Dotazník má 6 částí.

1. část: ŽIVOTNÍ POZICE

Tato část charakterizuje, jak se žák cítí, co si o sobě myslí, jak vnímá sám sebe. Patří sem také přesvědčení žáka o jeho vlastních schopnostech, úspěšnosti, zvládnutí úkolů nebo dosažení cíle, tj. pocit vlastní kompetentnosti, souvislost s okolitou.

1. část je tvořena baterií 4 uzavřených otázek (č. 1 – 4) a respondent volí jednu ze tří možných odpovědí, při jejich tvorbě jsem použila metodu škálování. Při vyhodnocování dotazníku tak získáme jasné rozdělení respondentů do tří daných kategorií životní pozice.

2. část: AUTOATRIBUCE, META KOGNITIVNÍ STRATEGIE

Tato část charakterizuje, čemužák připisuje svůj úspěch/neúspěch ve škole. Ukazuje také na způsob, jakým si plánuje učivo, jak sleduje a hodnotí proces učení. Tato část souvisí s autoregulačními schopnostmi sebeuvědoměním.

2. část je tvořena baterií čtyř uzavřených otázek (č. 5 – 8) s nabídkou výběru jedné z předepsaných odpovědí, otázky č. 5 (možnost) vypsát volnou odpověď.

3. část: VLIV ŠKOLNÍHO PROSTŘEDÍ

Tato část dotazníku zjistí, jak ovlivňuje škola, učitel a celkové školní prostředí žáka a jeho sebehodnotu.

Je zde pět otázek (9-13). Otázky č. 9, 11 a 12 nabízejí respondentovi tři předepsané odpovědi. Otázka č. 10 a 13 navíc nabízí kromě tří variant odpovědi ještě možnost vlastní tvorby odpovědi. Tutomožnost jsem zvolila, jelikož otázka „Co ti ve škole nejvíce vadí?“ je samozřejmě

prou čitele velmi zajímavá avtomtop řípadě jene žádoucí zužovat příliš respondentům možnost výběru odpovědi.

4. část: VLIV RODINNÉHO PROSTŘEDÍ

Tato část dotazníku se zaměřuje na vliv rodiny na žákově sebeobraz a sebevědomí. Zaměřuji se na zjištění, zdá se, že dítčev rodina je podporována nebo naopak je sebevědomí sráženo, což má svůj dopad do sebepojetí jedince. 4. část také zjišťuje postoje ke studiu a vztah ke škole a vzdělání celkově. Vycházím z předpokladu, že je to hlavně rodina, která formuje žákově postoje ke studiu.

Také zde má respondent k dispozici baterii tří otázek (č. 14 – 16). Otázky č. 14 a 15 nabízejí řípně předepsané odpovědi a otázka č. 16 nabízí čtvrtou možnost vpsání volné odpovědi.

5. část: VLIV VRSTEVNICKÉ SKUPINY

Tato část dotazníku zjišťuje, jakou měrou se odráží vliv kamarádů a spolužáků na sebepojetí jedince. Zkoumám také, jak se mezi vrstevníky žákcítí a jak ho ovlivňují.

Zde jsou otázky č. 17 – 19. Otázka č. 17 nabízí třípně předepsané odpovědi, otázka č. 19 nabízí čtyři možnosti a otázka č. 18 ještě čtvrtou možnost volné odpovědi.

6. část: STUDIJNÍ VÝSLEDKY ŽÁKAZ HLAVNÍCH PŘEDMĚTŮ

V této části jsem zjišťovala studijní výsledky respondentů v pololetí 9. ročníku v roce 2011. Respondenti vyplňovali prospěch z předmětů český jazyk, matematika, anglický jazyk a přírodopis.

Do dotazníku jsem zařadila otázku o nejvyšší dosažené vzdělání rodičů, po čemž souzenciů a po řadí respondentavzhledem k sourozencům. Ve své diplomové práci se však věnujímto faktorům nebudu věnovat, slouží jako podklad pro další výzkum v budoucnosti.

3.3 Zpracování výstupů výzkumu

3.3.1 Kvantitativní interpretace výsledků výzkumu ke stanoveným hypotézám

Dotazníkovým šetřením jsem shromáždila základní data, která bylo nutné statisticky zpracovat. Základní databázi jsem získala pomocí odpovídající domáce.

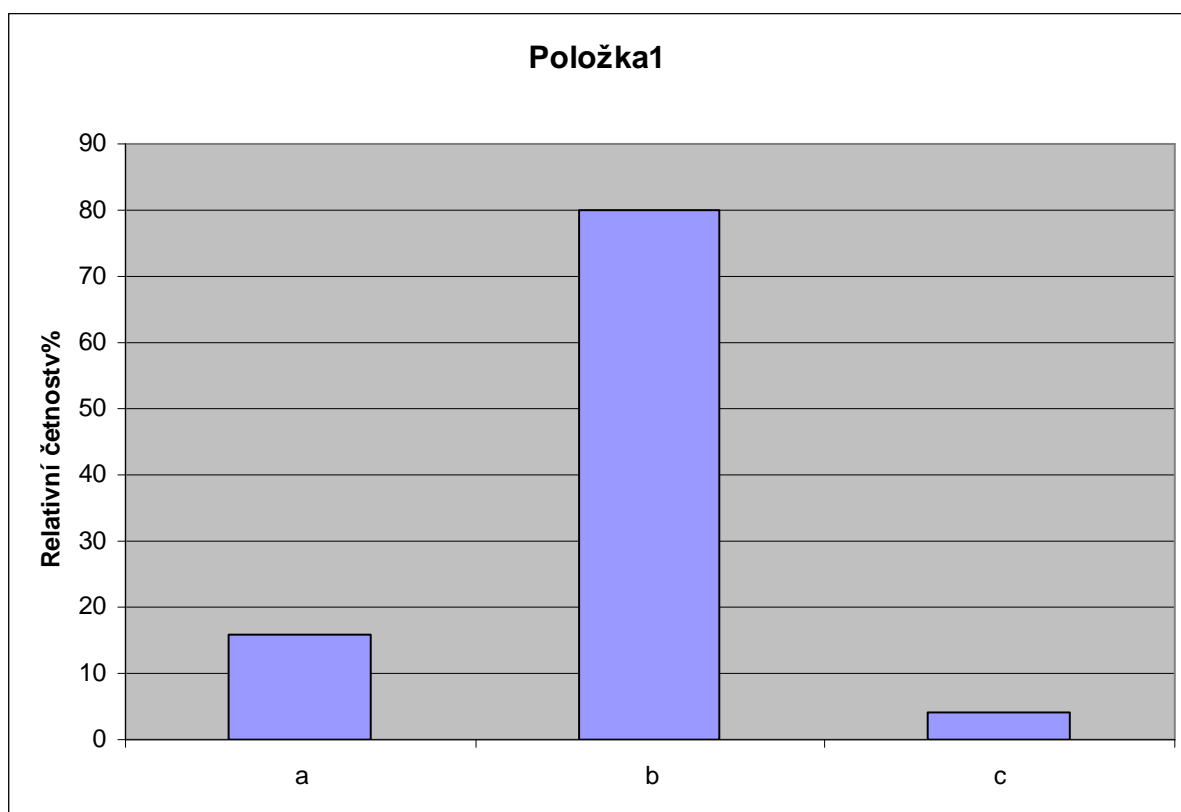
Pro potřeby mého výzkumu bylo potřebné vyhodnotit každou položku dotazníku. Percentuální analýzou vznikly grafy relativních četností pro každou otázku. Pokud otázka nabízela i možnost vložení volné odpovědi a alespoň jeden respondent této možnosti využil, je zobrazena v tabulce pod grafem. Pro přehlednost uvádím ke každé otázce výstup na samostatnou stranu.

Část1:ŽIVOTNÍPOZICE

Položka1:

Cosimyslíšásosob ě?

- a)jsemšikovný
- b)ob časemin ěconepovede
- c)zkazím všea jsemneschopný



Graf2:Položka1

Položka 1	
a	16
b	80
c	4

**80%žák ůsimyslí,žesejimob ěasn ěconepovede,16%žák ůsiosob ěmyslí,žejsoušikovný,
a4%žák ůsimyslí,ževšezkazíajsouneschopní.**

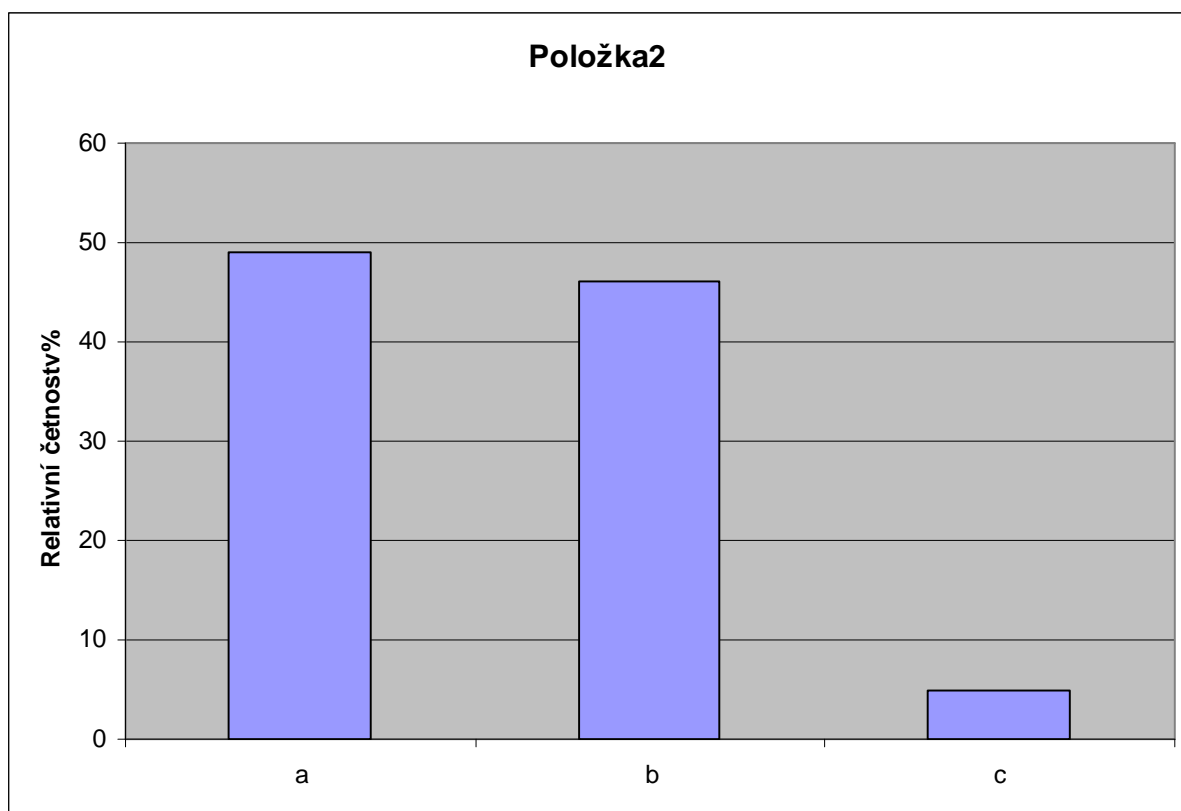
Položka2

Jste spokojen/asuspořádáním svého života?

a) ano

b) částečně

c) vůbec



Graf3: Položka2

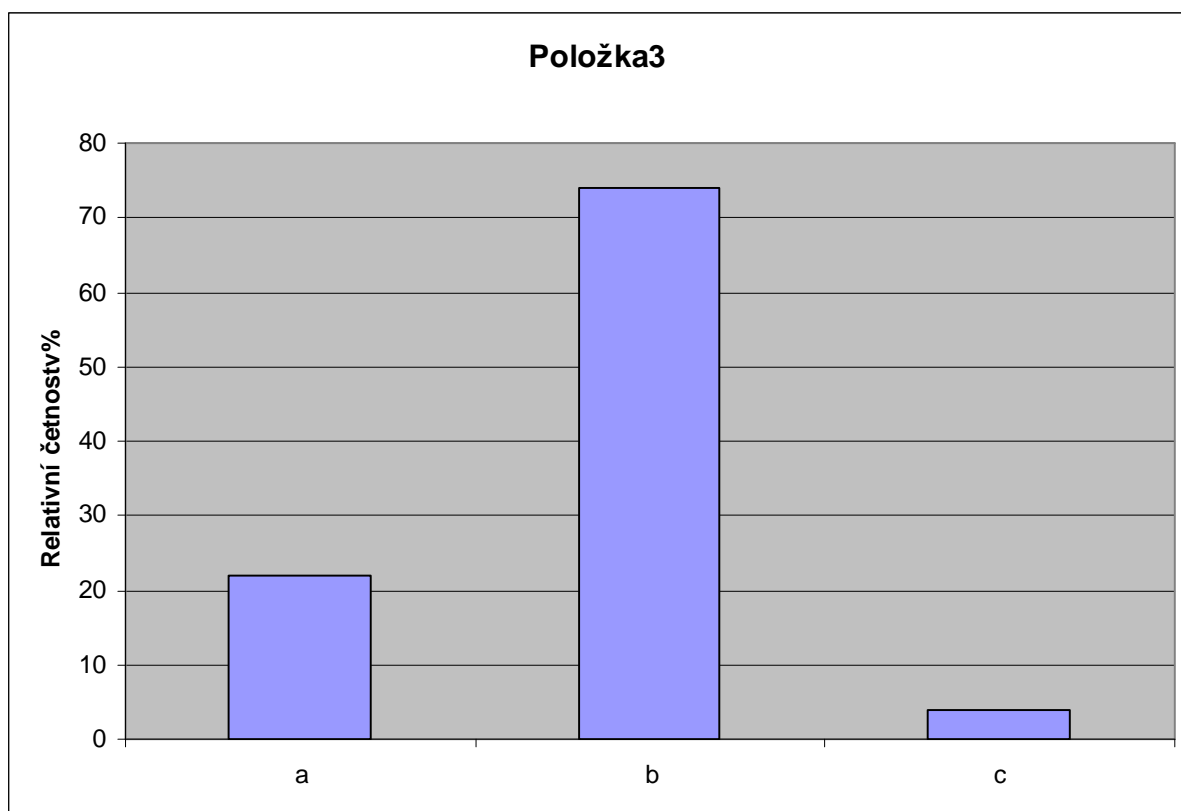
Položka 2	
a	49
b	46
c	5

49% žáků je spokojeno s pořádkem svého života, 46 % žáků jen částečně a 5% žáků vůbec není spokojeno s pořádkem svého života.

Položka3

Abych byl vynikajícím žákem, otostojím

- a) moc
- b) st ředně
- c) v ůbec



Graf4: Položka3

Položka 3	
a	22
b	74
c	4

74% žák ůvedlo, že jen st ředně stojoto, být vynikajícími žáky, 22% žák ůvedlo, že moc stojoto, aby byl vynikající žák a 4% nestojí v ůbecoto, být vynikajícím žákem.

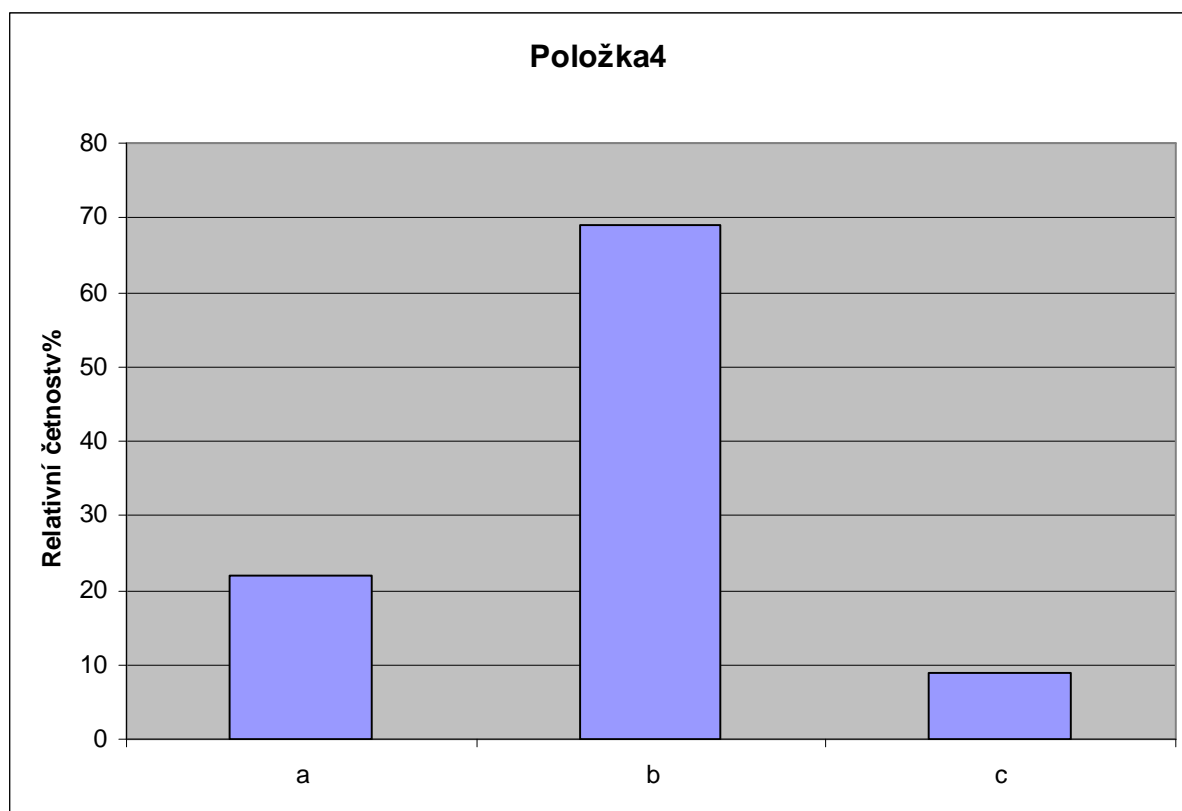
Položka4

Myslím,

a) že semivestudiuda ří

b) že když vím, comid ělávestudiut ěžkosti, dokážu je vy řešit nebo alespo ň zmírnit

c) že u čiv u nerozumím a studium nezvládám.



Graf5: Položka4

Položka 4	
a	22
b	69
c	9

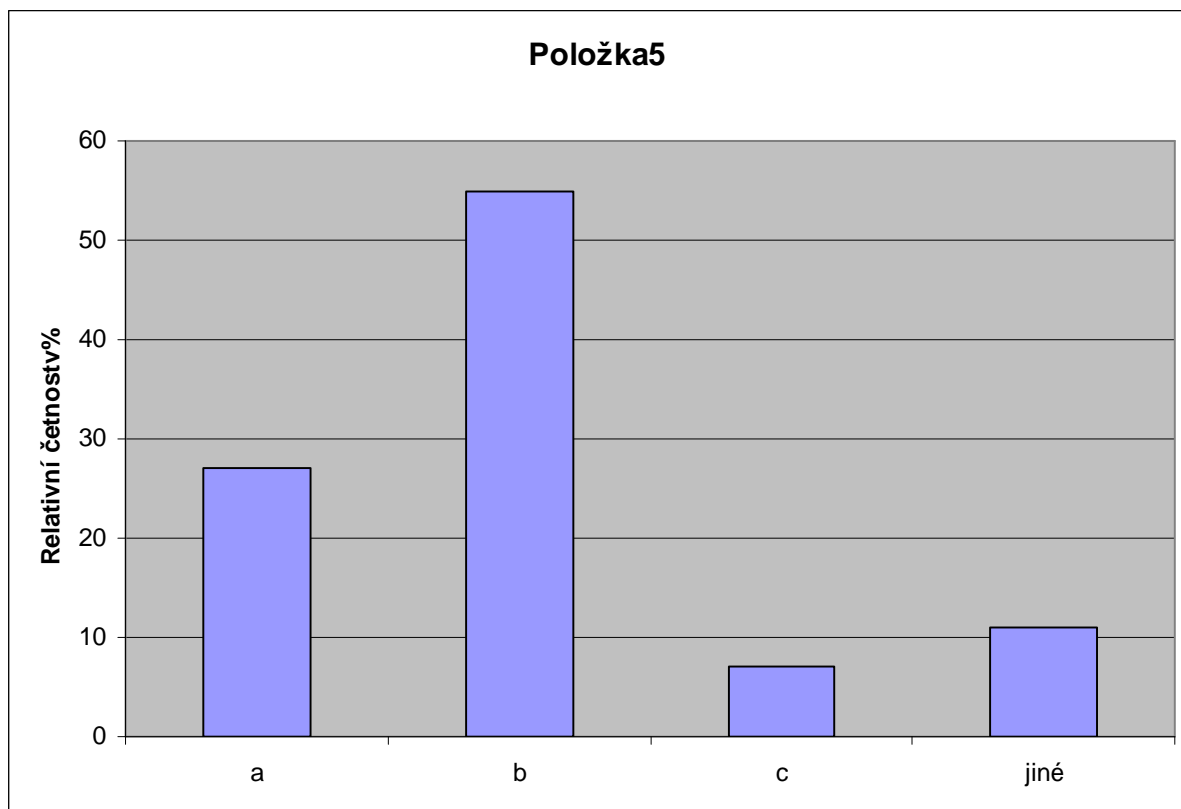
69%žák ůsimyslí,žekdyžví,comud ěláp řistudiut ěžkosti,dokážujevy řešitneboalespo ň zmírnit.22%žák ůsimyslí,žesemuvestudiuda ří.9%žák ůsimyslí,žeu čivuv ůbec nerozumíastudiumnezvládá.

Část2:AUTOATRIBUCE,METAKOGNITIVNÍSTRATEGIE

Položka5

Kdyžveškolepíšemepisemnoupráci,po čítámrad ějistím,žedostanuhoršíznámku

- a)tém ěřvždy
- b)n ěkdý
- c)tém ěřnikdy
- d).....



Graf6:Položka5

Položka 5	
a	27
b	55
c	7
jiné	11

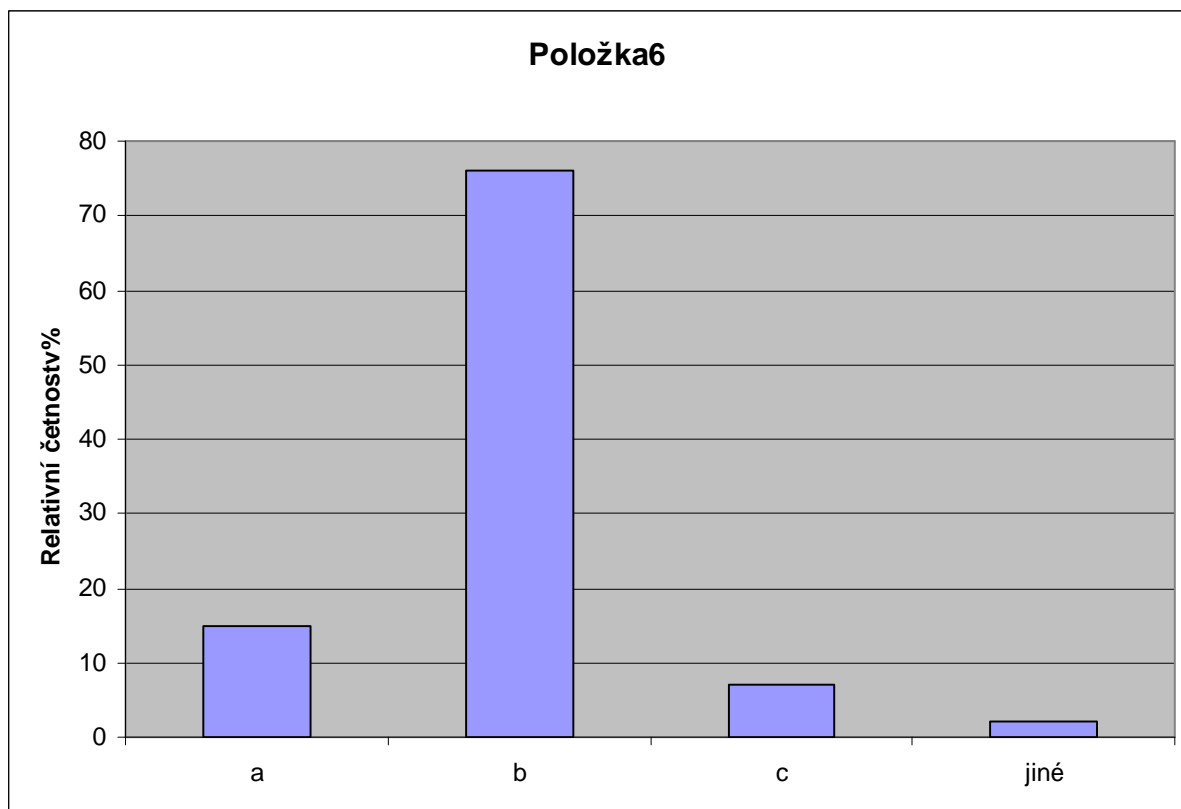
55%žák ůjenn ěkdypo čítástím,žekdyžveškolepíšípísemnoupráci, dostanou horší známku. 27% žák ů takto p řemýšlí vždy, 7% žák ů téměřnikdynepo čítástím,žedostanouhoršíznámku.11%žák ůvolilo jinouodpov ěď:

vždyhcinejlepšíznámku
záležínap ředmětu
záležínap ředmětu
záležínap ředmětuamémpsychickémstavu
spíšene
nikdy

Položka6

Když setipoda řipísemná práce, jak si to vysvětluješ?

- a) Dostal jsem dobrou otázku.
- b) Byl jsem připraven, u čil jsem se.
- c) Jsem chytrý.



Graf7: Položka6

Položka 6	
a	15
b	76
c	7
jiné	2

76% žáků si vysvětluje úspěch při písemné práci tím, že byli připraveni a u čil se. 15% žáků si úspěch vysvětluje tím, že dostal dobrou otázku. 7% žáků píše úspěch své chytrosti a 2% žáků na otázku neodpověděl (1 žák). Je zahrnut do sloupce „jiné“.

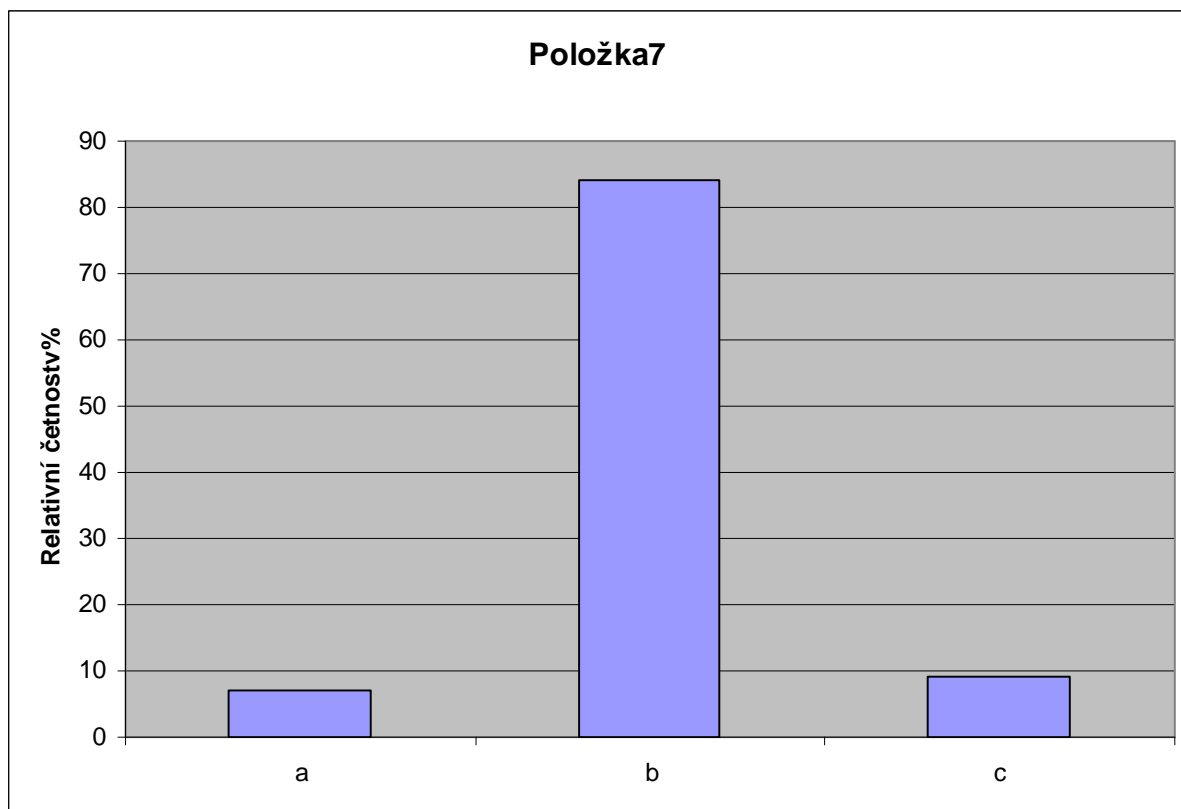
Položka7

Když setipísemnápráčenepoda ří,jaksitovysv ětluješ?

a)M ěljsemsm ůlunaotázky.

b)M ěljsemsevíceu ěít.

c)Nemám nato.



Graf8:Položka7

Položka 7	
a	7
b	84
c	9

84%žák ůvp řípaděneúsp ěchup řipísemnéprácíp řipouští,žesem ělivíceu ěít.**9%**žák ůsi myslí, že na to nesta ěí a **7%** žák ů si neúsp ěch p ři písemné práci vysv ětluje tím, že m ělí smůlunaotázky.

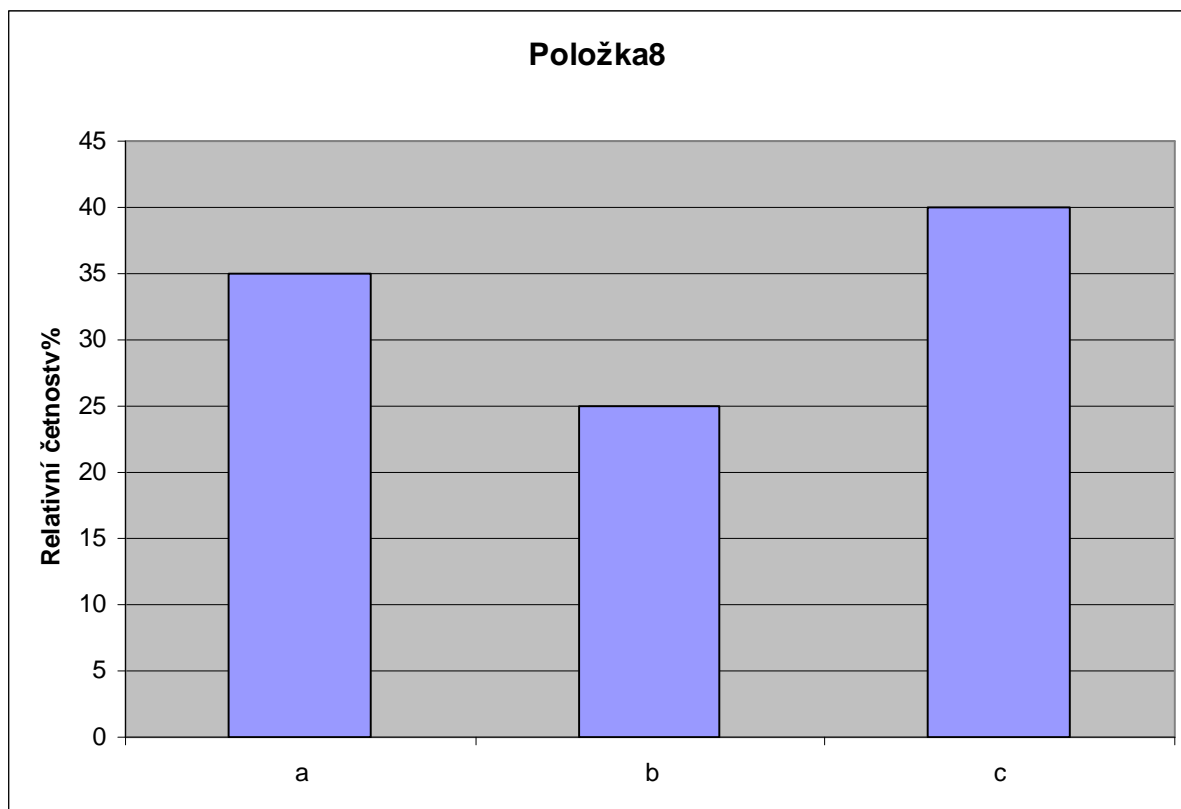
Položka8

Televiziapo čítačovýmhrámse v ěnujidenn ě

a)mén ěnežd v ěhodiny

b)dv ěhodiny

c)vícenežd v ěhodiny.



Graf9:Položka8

Položka 8	
a	35
b	25
c	40

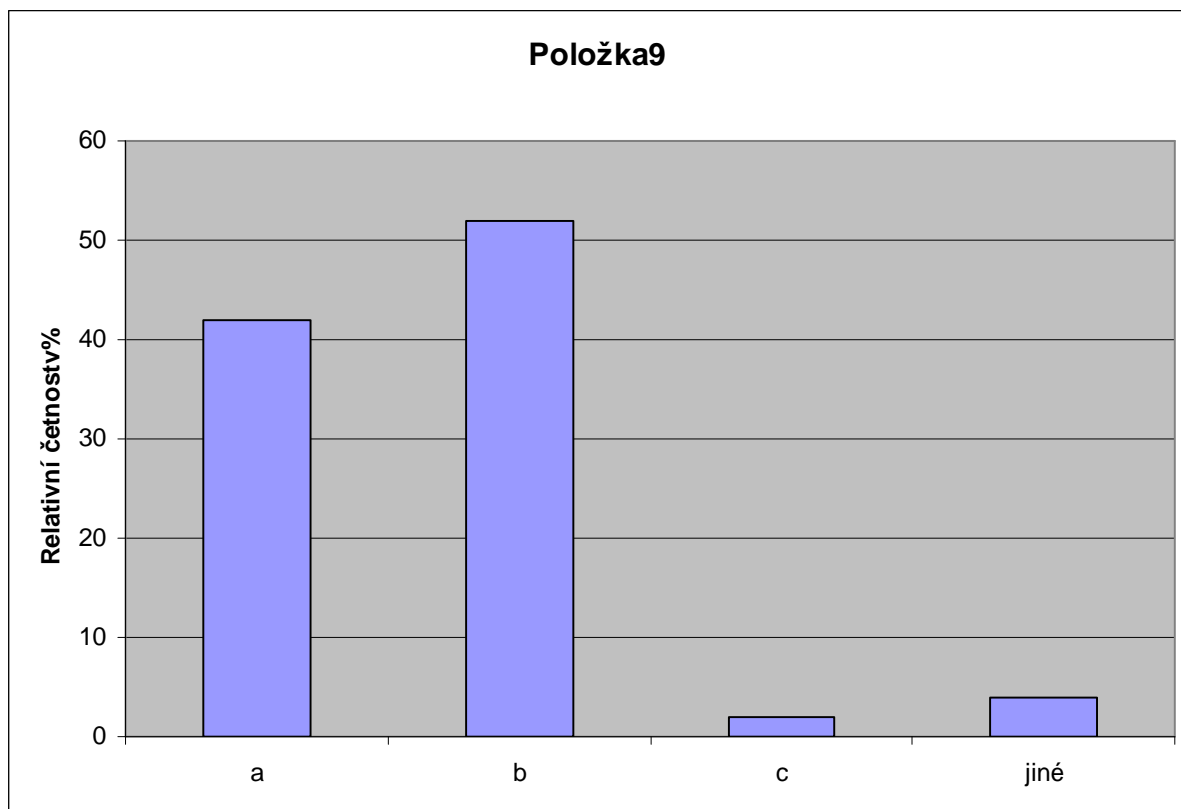
40%žák ůvedlo,žeseteleviziapo čítačovýmhrám v ěnujevícenežd v ěhodinydenn ě.**35%**žák ůvedlo časpo dv ěhodinydenn ěa**25%**žák ůvedlo,žet ěmtoaktivítám v ěnujepráv ě dv ěhodinydenn ě.

Část3:VLIVŠKOLNÍHOPROST ŘEDÍ

Položka9

Jakvásu čitelznámkuje?

- a)Dáznámku,jakousizasloužím.
- b)Někdysemizdá,žejenespravedlivý.
- c)Zasedlsinaměamstísemi.



Graf10:Položka9

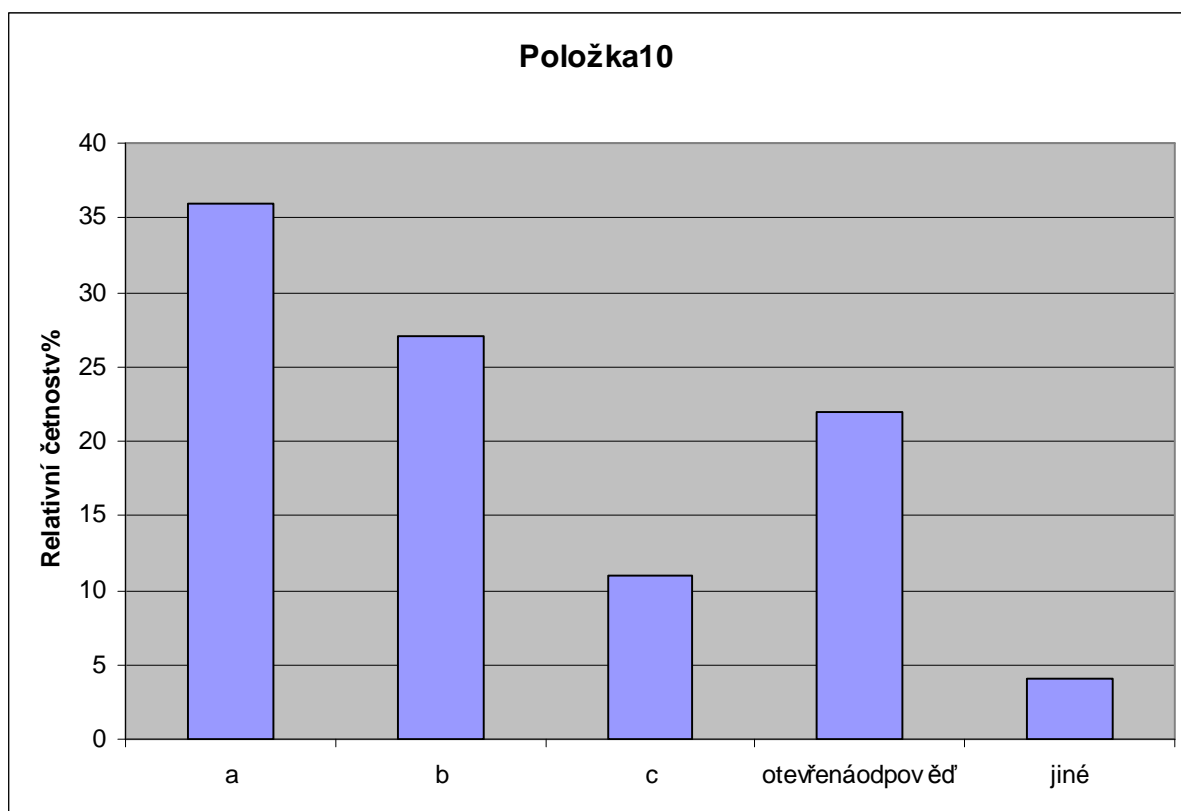
Položka 9	
a	42
b	52
c	2
jiné	4

52% žák ů si n ěkdy myslí, že je u čitel nespravedlivý. 42% žák ů si myslí, že u čitel dává známku takovou, jakou si žák zaslouží. 2% žák ů vyjád řili pocit, že si na n ěu čitel zasedl. 4%žák ůnaotázkuneodpov ěděla(2žáci).Jejichodpov ědijsouzahrnutydosloupce,,jiné“.

Položka10

Cotivěškolenejvícvadí?

- a)Špatnáznámka.
- b)Kdyžsinam ěněkdozasedne.
- c)Obtížnáučebnílátka.
- d).....



Graf11:Položka10

Položka10	
a	36
b	27
c	11
otevřená odpověď	22
jiné	4

36% žák ůdpověďděl, že mu ve škole nejvíce vadí špatná známka. **27%** žáků vadí, když si na ně někdo zasedne, **22%** žák ůvolilo otev řenou odpověď, viz tabulka níže. **11%** žák ůvidí jako nejv ětší problém v obtížné učebn í látce. **4%** žák ů (2 žáci) na otázku neodpověděli a jsou zahrnuti v sloupci „jiné“.

Volné odpovědi respondentů:

Nemohu se vidět s kamarády každou přestávku	u učitelů a jejich nálad
stěhování zetříd, mohly by se stěhovat učitelé	chování některých učitelů k žákům
stěhování z tříd do jiné	učitelé
hluk ve třídě	dlouhé, nudné výklady
některí učitelé	odpolední vyučování
některí učitelé	když se mině kdoposmívá

Analýza volných odpovědí Položky 10

Z reakcí na danou otázku lze potvrdit, že nebyl spokojen s tím, jak žáci úroveň řadí do té či jiné kategorie:

1. Nespokojenost v oblasti kontaktů se spolužáky a jejich chováním.
2. Organizace školního vyučování.
3. Učitelé.

Škola je místo, kde se mohou vrstevníci každý den potkávat a komunikovat spolu. Spřítelňujícími v třídě je pro ně tato komunikace důležitější než dříve, potvrzují si reakcí ostatních svoji roli v kolektivu a do prostředí učitelů rovněž rozvoje, vyspělosti. Vtuchvíli jim školní režim limituje čas na volnou komunikaci. Negativně protireagují na stěhování do jiných tříd, nemožnost navštěvovat jiné spolužáky ve vzdálenějších křídlech budovy a existenci odpoledního vyučování.

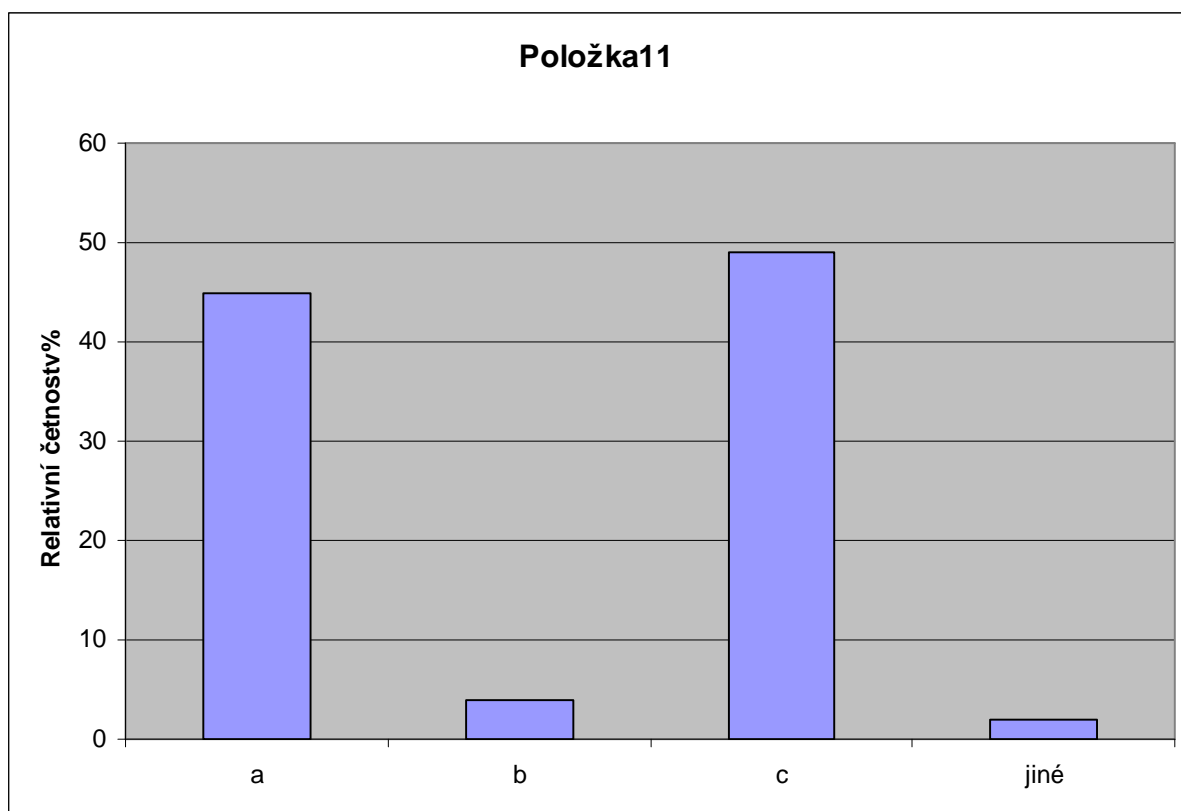
Komunikace s ostatními a jejich chování však přetrvává i nepříjemné situace. Žáci si v dotazníku stěžují na hluk ve třídě nebo vysmívání ze stran spolužáků. O těchto informacích by mohl vhodně zpracovat vlastní výzkum učitel.

Pět žáků (9%) z celkového počtu respondentů potvrdilo, že je to právě osoba, která z učitelů, která mu ve škole nejvíce vadí. Je zajímavé, jak málo dětí uvedlo, že souvislostí se svou nespokojeností je chování (pouze 11%) a komentář žáka, který je nespokojen „s dlouhými nudnými výklady“ a přitom je na didaktiku a znalosti u studentů u učitelství kladen veliký důraz. Z výsledků jednoznačně vyplývá, že nej důležitější je pro žáky osobnost učitele a dobrý vztah s ním. Metody ve výuce jsou vedlejší. Je ovšem pravdou, že právě vztah s učitelem je významná základní zkušenost s ním a jeho používání jeho vlastních stylů výuky.

Položka11

Co si myslíš, že tvoje sebevědomí víc podporuje?

- a) Rodina.
- b) Škola.
- c) Kamarádi.



Graf12: Položka11

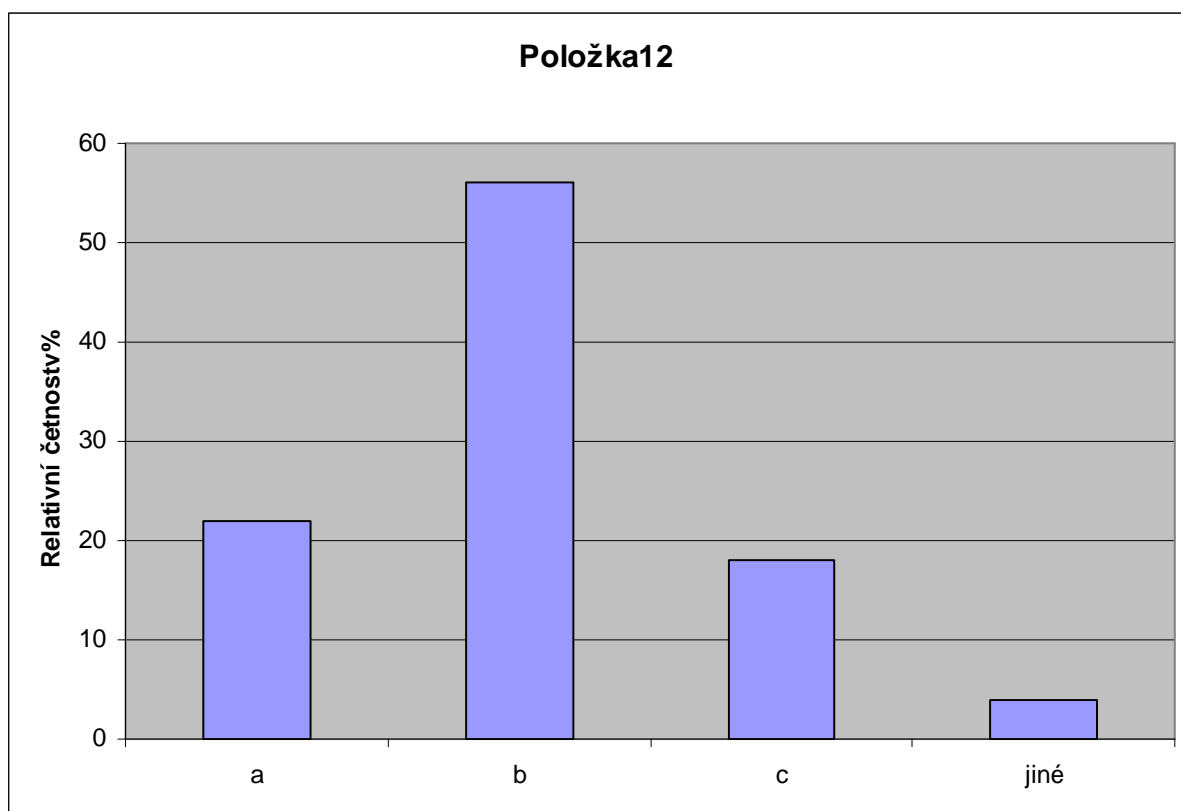
Položka11	
a	45
b	4
c	49
jiné	2

49% žáků cítí nejvyšší podporu sebevědomí od kamarádů. 45% žáků označilo, že je to nejvíce rodina, která nejvíce podporuje jejich sebevědomí. 4% žáků označila, že jejich sebevědomí nejvíce podporuje škola a 2% žáků na otázku neodpověděla (1 žák) a je zahrnut ve sloupci „jiné“.

Položka12

Cosimyslíš,žetvojebevev ědomínejvíceohrožuje?

- a)Rodina.
- b)Škola.
- c)Kamarádi.



Graf13:Položka12

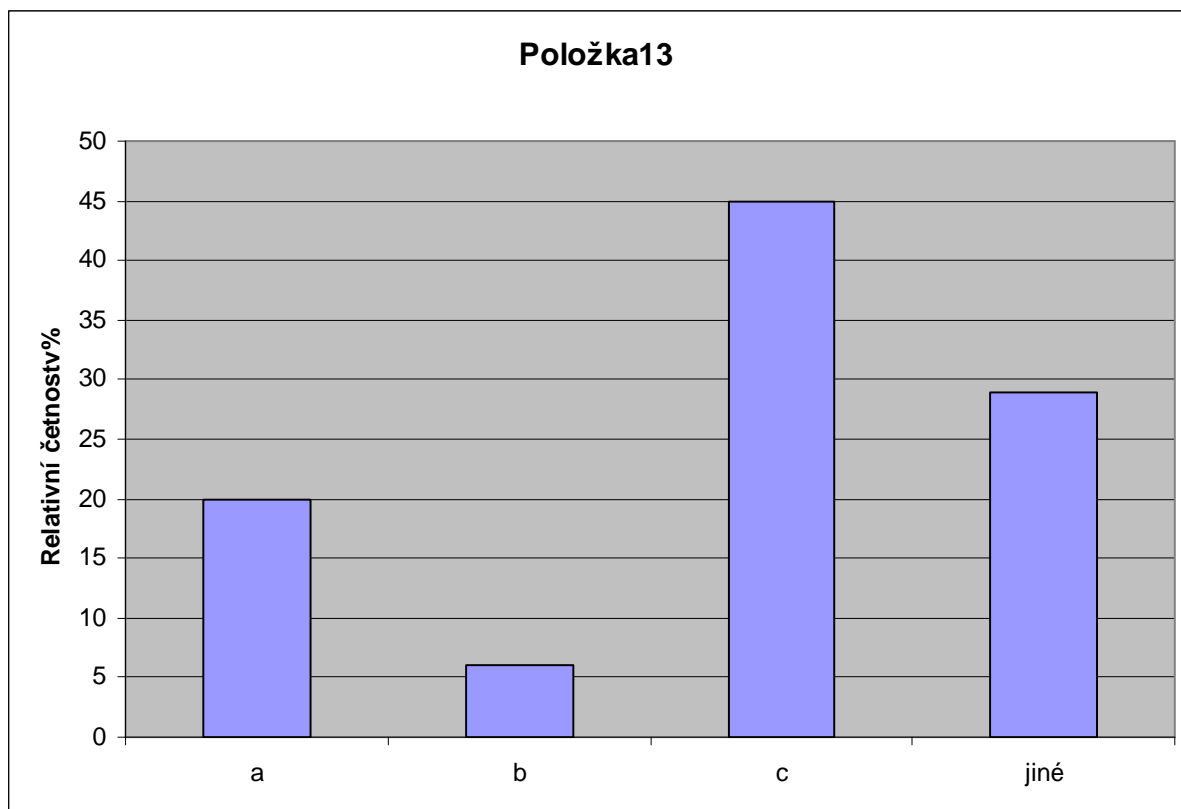
Položka12	
a	22
b	56
c	18
jiné	4

56%žák ůcítínejvíceohroženísebevev ědomízestranyškoly.22%žák ůodpov ědělo,žejejich sebevědomínejvíceohrožuje rodina.18%žák ůcítí,žejejichsebevev ědomínejvíceohrožují kamarádi.4%žák ůnaotázkuneodpov ěděla(2žáci),jsouzahrnutivesloupci,,jiné“.

Položka13

Veškolenejvíceoce ňuji,že:

- a)mohup řijítzau čitelisesvýmipoblémýaonimiporadí.
- b)pravidlaveškoleplatíprovšechnystejn ě.
- c)u čitelěsouochotniamiu čivoznovu vysv ětlit.
- d).....



Graf14:Položka13

Položka13	
a	20
b	6
c	45
jiné	29

45% žák ůnejvíce naškoleoce ňuje, že jsou u čitelě ochotni jimu čivoznovu vysv ětlit. 29% žák ůvepsal o vlastní odpov ěď, viz tabulka níže.

20% žák ůveškolenejvíceoce ňuje, že mohou zau čitelip řijít se svými problémy a oni jim poradí. 6% žák ůnejvíceoce ňuje, že pravidla ve škole platí pro všechny stejně.

Volné odpovědi respondentů:

nic	jsoutam kamarádi
nic	jsoutam kamarádi
nic na škole ne oceňuji	že sem mohu něčím naučit
nic ne oceňuji	vpátek je jen 5 hodin
žene jsou všichni učitelé stejní	vařím dobré jídlo
některé učitelé vůbec nezajímám	vařím dobré jídlo

Analýza vybraných volných odpovědí Položky 13:

Z volných odpovědí lze usuzovat, že minimálně 4 žáci jsou školou frustrováni a málo motivováni. Nedokázali vybrat ani jednu ze tří nabízených variant, kterou by mohli vyjádřit spokojenost se školou. Naopak cítili potřebu vyjádřit, že spokojeni nejsou ničím. Jedna z volných odpovědí konstatuje nezájemu učitelů žáka.

Jsou to témata k zamyšlení a dalšímu výzkumu: Proč jsou žáci frustrováni a nemotivováni? Je zatím dlouhodobý školní neúspěch, negativní chování některého učitele nebo složitá osobnost žáků?

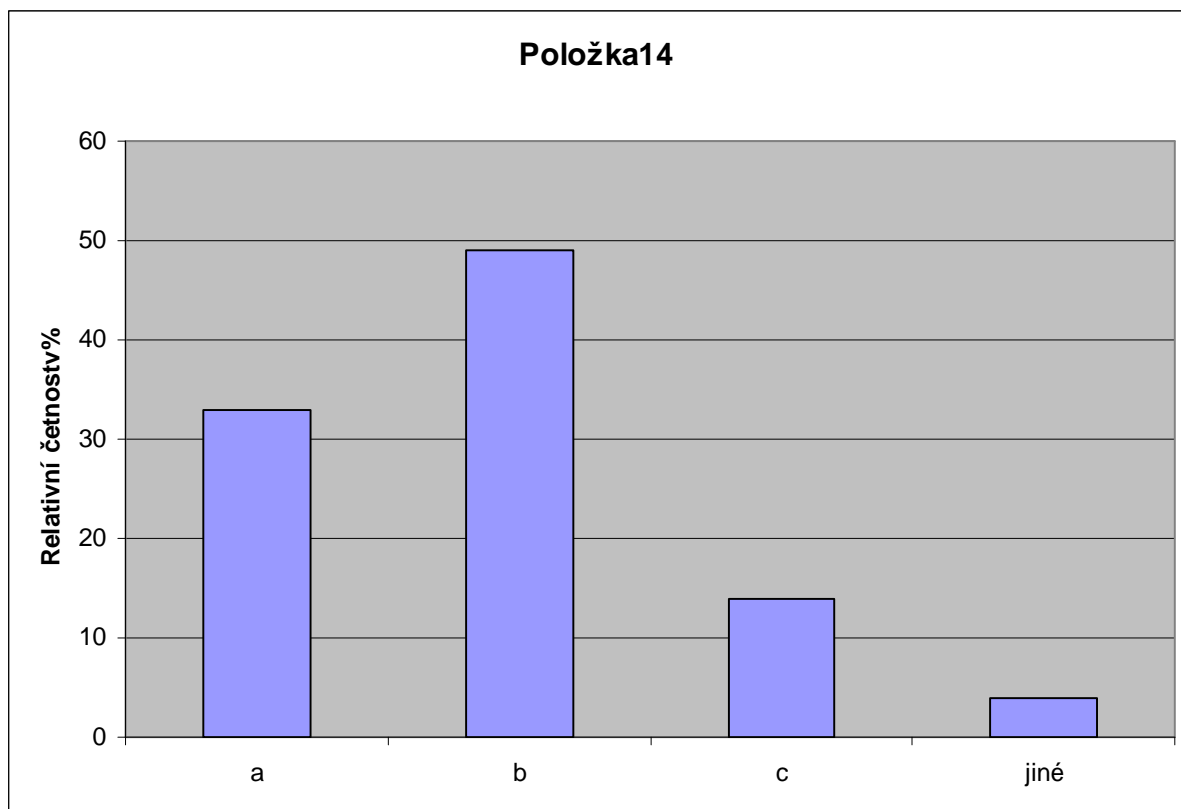
Přemýšlím-li o možnosti změny ve škole, aby neúspěšní žáci chodili do školy bez pocitu zmaru a ztráty času, jednou z variant je nastavit pozitivní sociální klima školy.

Část4:VLIV RODINNÉHO PROSTŘEDÍ

Položka14

Kolikrát doma od rodičů slyšíte?

- a) „Jsi šikovný, máme z tebe radost.“
- b) „Učíš se docela dobře, ale mohl bys se zlepšit.“
- c) „Jsi líný, čemu, všechno zkažíš.“



Graf15: Položka14

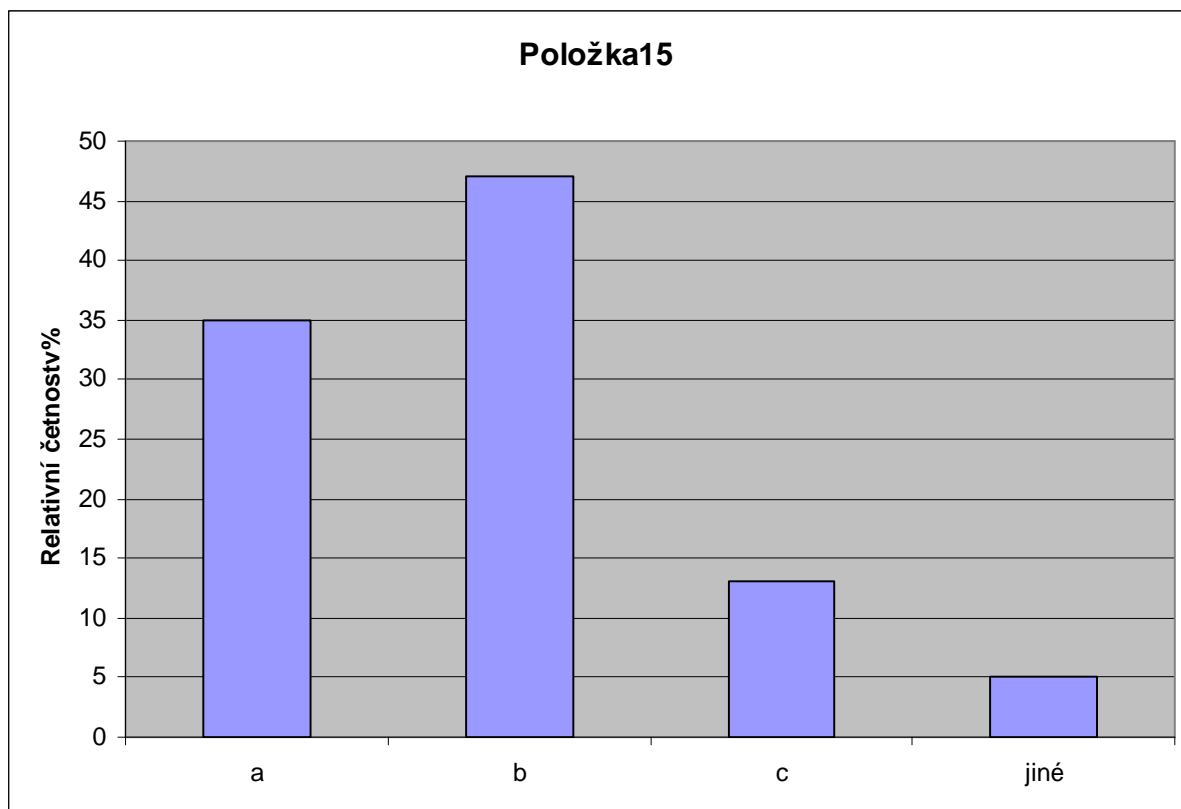
Položka14	
a	33
b	49
c	14
jiné	4

49% žáků domanej častěji slyší „Učíš se docela dobře, ale mohl bys se zlepšit.“. 33% žáků uvádí, že doma nejčastěji slyší „Jsi šikovný a máme z tebe radost.“. 14% žáků bohužel uvádí, že nejčastěji doma slyší „Jsi líný, čemu, všechno zkažíš.“. 4% žáků otázku neodpověděla (2 žáci), jsou zahrnuti v sloupci „jiné“.

Položka15

Cotinejvícvadívrodině?

- a)Kdyžsemnourodičemmluvíjakosmalýmdítětem.
- b)Kdyžmněněkdoobviňujeztoho,cojsemneudělal.
- c)Kdyžsemiříká,žejsomhoršínežmůjbratr(sestra,bratranec...).



Graf16:Položka15

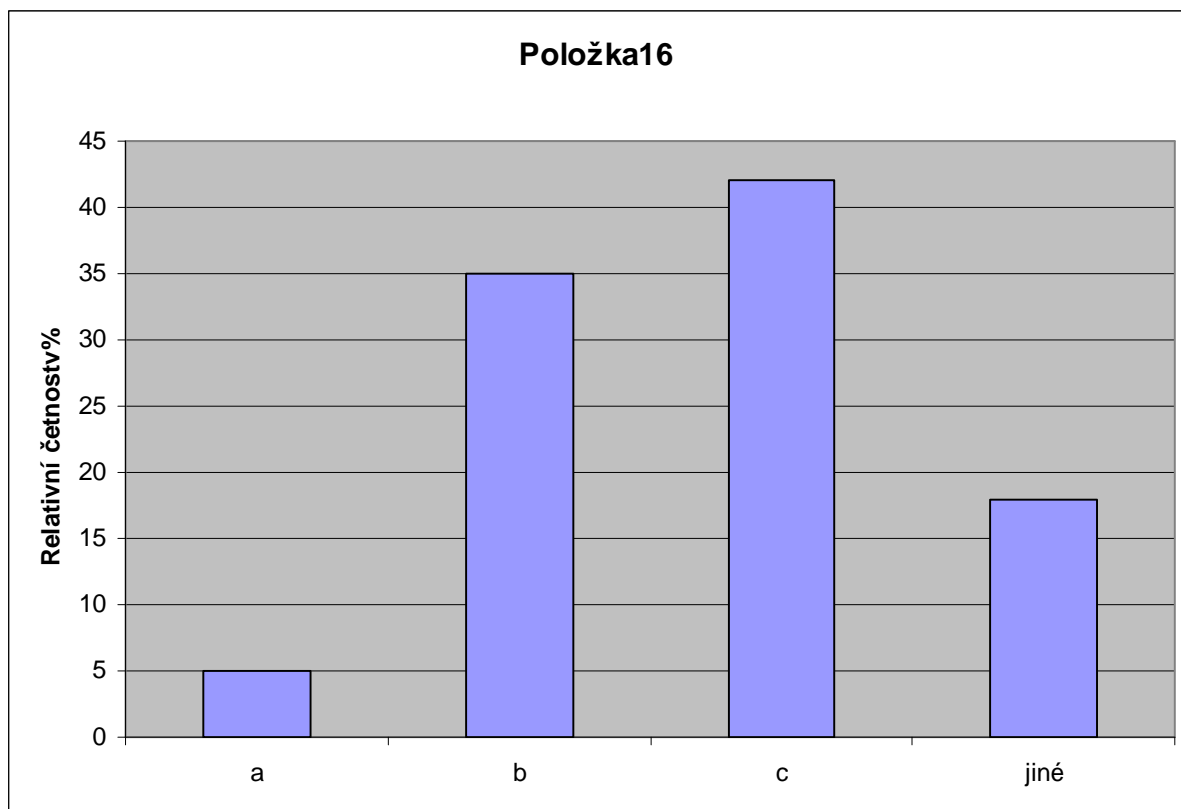
Položka15	
a	35
b	47
c	13
jiné	5

47% žáků uvádí, že jim doma nejvíce vadí, když je někdo obviňuje z toho, co neudělali. 35% žáků uvedlo, že jim nejvíce vadí, když s nimi doma mluví jakosmalýmdítětem. 13% žáků pocítuje nejhorší, když jsou srovnáváni, tedy když jim někdo říká, že jsou horší než bratr(sestra...). 5% žáků na otázku neodpovědělo (3 žáci), jsou zahrnuti ve sloupci „jiné“.

Položka16

Coposilujetvésebevedomívrodině?

- a)Kdyžm ěrodi ěepov ěříd ůležítýmúkolem.
- b)Kdyžrodi ěestojíom ůjnázornebopostoj.
- c)Kdyžm ěrodi ěepochválízaspln ěnoupráci.
- d).....



Graf17:Položka16

Položka16	
a	5
b	35
c	42
jiné	18

42% žák ů nejvíce od rodi ěů ocení pochvalu za spln ěnou práci. 35% žák ů cítí posílené sebevědomívp řípadě, že rodi ěestojí o jejich názor nebo postoj. 18% žák ů vložilo vlastní odpověď, jsou zahrnuti vesloupci, „jiné“. 5% žák ů uvádí, že jejich sebevedomírodinaposílí tím, že jepov ěříd ůležítýmúkolem.

Volné odpovědi respondentů:

když jedomak lid	když m ěkone čně jednou zarokposlechnou
povzbuzení od nich neuslyším	kdybym ěpodporovalivmotokrosu
když vemněmajídůvěru	když m ěrodi čepustídlouhoven
přálabychsi, abym i rodi čevícev ěřil ianaslouchali	když m iplnědůvěřují

Analýza volných odpovědí Položky 16:

Pouze 5% žáků cítí posílení své pozice, když je rodič pověřen důležitým úkolem. Důvodem může být nedůvěryhodnost ve způsobu zadání úkolu od rodičů. Žáci v 9. třídě už rodičům nevěří, že zadaný úkol je opravdu tak důležitý a pověřením neberou vážně. Spíše cítí, že rodiče sami nechtějí danou činnost vykonat, a tak se urazňují její důležitostí, aby motivovali své dítě k naplnění činnosti. (Pozn.: Informace jsem dodatečně u žáků zjišťovala metodou rozhovoru.)

Naopak děti jsou potěšeni a posilují své sebevědomí:

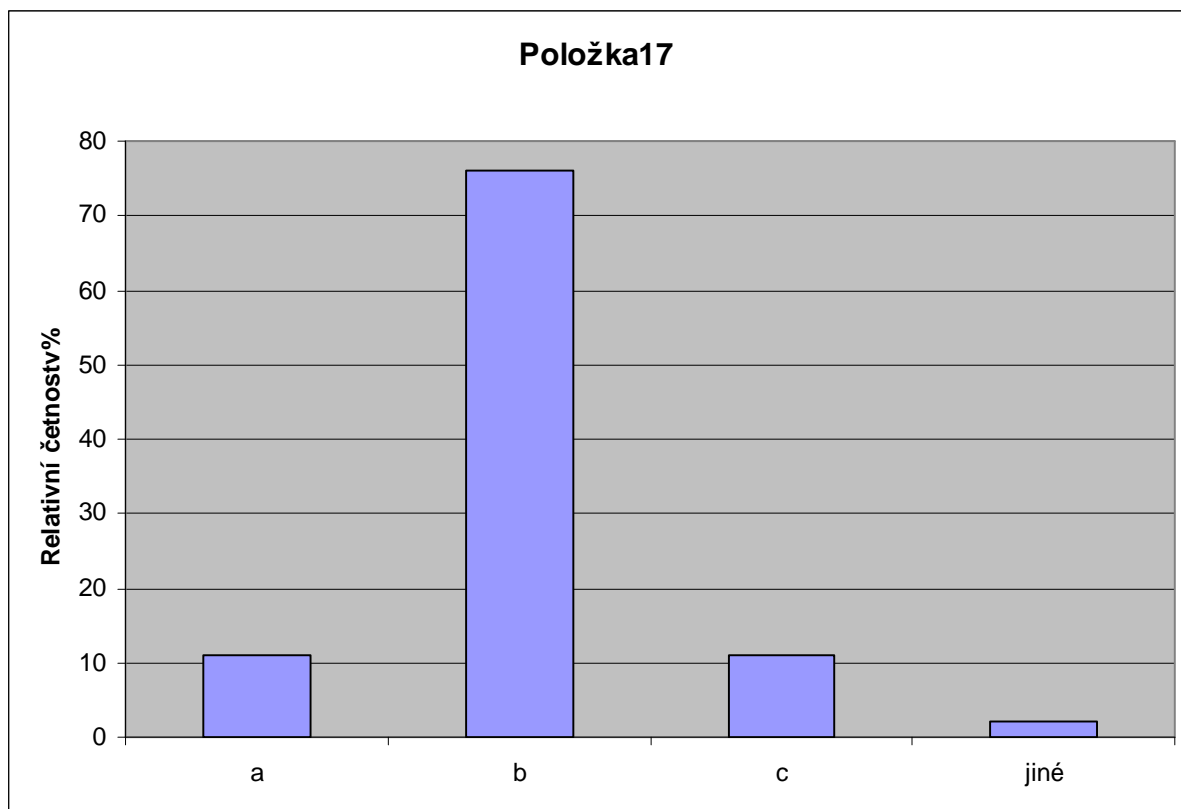
1. když je rodič pochválen za dobře odvedenou práci,
2. v případě, že rodič stojí o jejich názor,
3. pokud jim rodič dává důvěru,
4. pokud jim naslouchají,
5. pokud je podporují,
6. když jim občas splní přání (např. jízdu dlouhým, motokros).

5. část: VLIV VRSTEVNICKÉ SKUPINY

Položka 17

Cotvo jesebe v ědomí posiluje mezi kamarády?

- a) Když mi zavolá kamarád nebo kamarádka.
- b) Když se se mnou po čítání z ústavá stranou.
- c) Když mě někdo pochválí, že vypadám dobře.



Graf 18: Položka 17

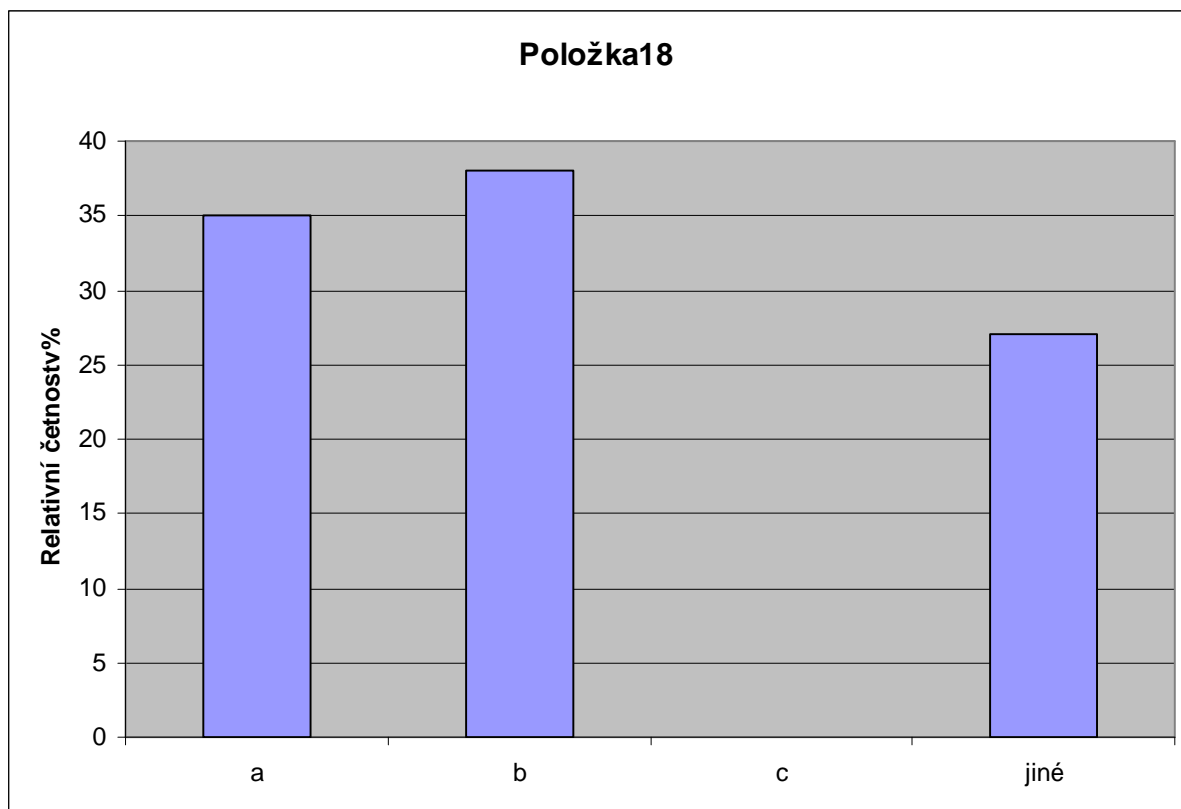
Položka 17	
a	11
b	76
c	11
jiné	2

76% žáků cítí, že nejvíce posilující, když se se mnou po čítání z ústavá stranou. 11% žáků uvádí, že mu nejvíce posílí sebev ědomí, když mu zavolá kamarád nebo kamarádka. 11% žáků uvedlo, že jsem sebev ědomí posílí, když někdo pochválí, že vypadám dobře. 2% žáků na otázku neodpovědělo (1 žák), je zahrnut ve sloupci, „jiné“.

Položka18

Cotivadímezikamarády,spolužáky?

- a)Kdyžsizem ěd ělajílegraci,kdyžm ěškádílí.
- b)Kdyžnam ězapomenouneboom ěvynechají.
- c)Kdyžmámnasob ěn ěcojiněhonežmajíostatní.
- d).....



Graf19:Položka18

Položka18	
a	35
b	38
c	0
jiné	27

38%žák ůuvádíjakonejvícenep říjemné,kdyžnan ějkamarádinebospolužácizapomenou nebohovynechají.35%žák ůuvádí,žejimnejvícevadí,kdyžsiznichostatní d ělajílegraci, kdyžjen ěkdoškádílí.27%žák ůzvolilodoplnitvlastníodpov ěď,viztabulkaníže.Variantu cnezvolilnikdo.

Volné odpovědi respondentů:

nic mine vadí	žena mne svádějí to, co jsem neudělala
když mě vynechávají, když mě ignorují	když někdo hází vinu na jiného a potom se ukáže, že to byl někdy jiný
když se doměnkou donaváží, já se bráním a potom to schytám	když se mi posmívají a pomlouvají mě
když se mi posmívají nebo si mě táhají kvůli oblečení	když mi říkají p řezdívkou, kterou nemám rád
když se neumím ani s čem dohodnout	mohl učinit
když se pomlouvají	opakované fyzické obtěžování

Analýza volných odpovědí Položky 18:

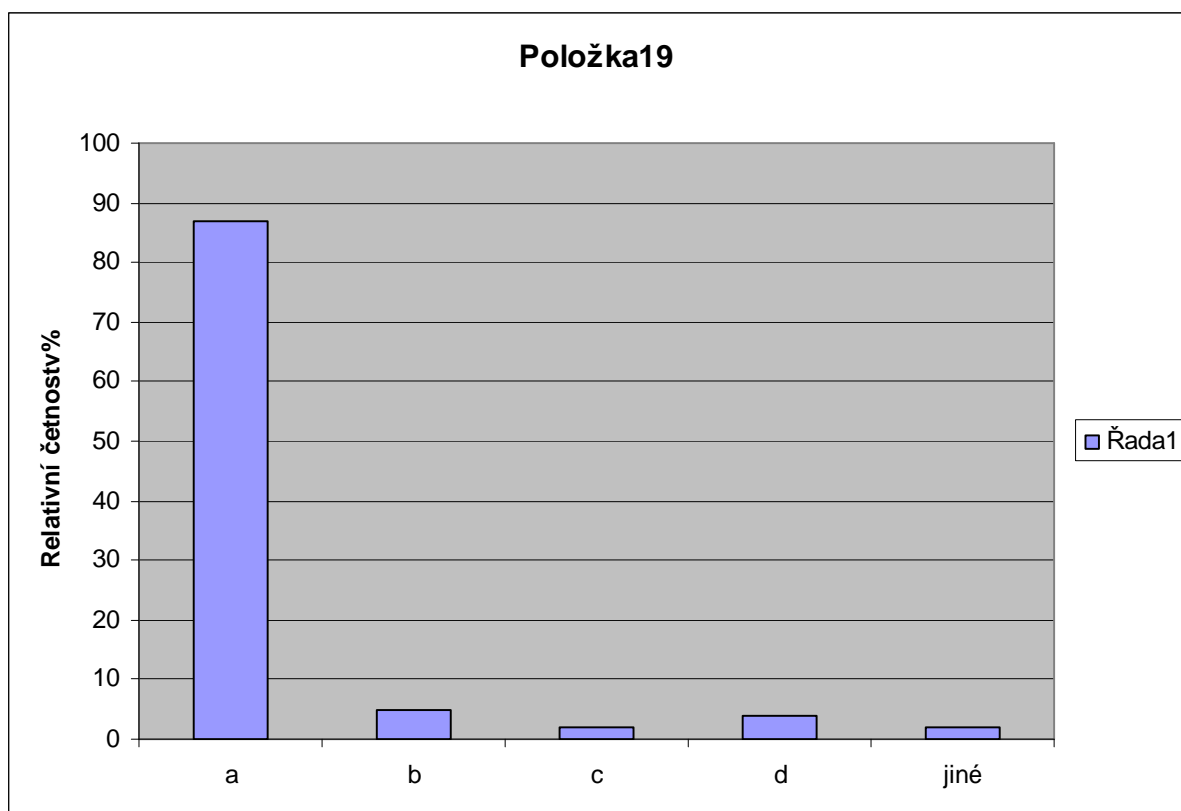
Dvanáct žáků z celkového počtu 55 respondentů se rozhodlo zvolit volnou odpověď pro řadu výběrem nabídky. Z odpovědí vyplývá, že nejcitlivější reagují na tyto podněty:

1. ignorování,
2. posmívání,
3. když někdo schytá jiného,
4. pomlouvání,
5. obtěžování,
6. neschopnost domluvit se.

Položka19

Jak byste charakterizovali svůj vztah s oběma druhými lidmi?

- a) Já jsem OK, ostatní jsou OK.
- b) Já jsem OK, ostatní nejsou OK.
- c) Já nejsem OK, ostatní jsou OK.
- d) Já nejsem OK, ostatní nejsou OK.



Graf20: Položka19

Položka19	
a	87
b	5
c	2
d	4
jiné	2

87% žáků uvádí svůj vztah s oběma druhými lidmi jako „Já jsem OK, ostatní jsou OK.“ Pouze 5% žáků vnímá svůj vztah s oběma lidmi jako „Já jsem OK, ostatní nejsou OK.“ 4% žáků (2 žáci) uvádějí, že jejich pocity vystihuje formulace „Já nejsem OK, ostatní nejsou OK.“ a 2% žáků (1 žák) uvádí svůj vztah s oběma lidmi jako „Já nejsem OK, ostatní jsou OK.“ 2% žáků (1 žák) na otázku neodpověděl a je uveden ve sloupci „jiné“.

3.3.2 Shrnutí jednotlivé části dotazníku

1. ŽIVOTNÍ POZICE

Obraz životní pozice žáka 9. ročníku odpovídá těmto tvrzením:

- Žák je alespoň částečně spokojen s pořádkem svého života (2ab),
- Žák řepouští, že se mu občas nepovede (1b),
- Žák stojí s ředněto, aby byl vynikajícím žákem (3b),
- Žák si myslí, že kdyžví, comudělá p řistudiutěžkosti, dokáže je vyřešit nebo alespoň zmírnit (4b).

Tyto čtyři charakteristiky splňují zároveň 22 z 55 respondentů, tj. 40%.

2. AUTOATRIBUCE, METAKOGNITIVNÍ STRATEGIE

Obraz žáka 9. ročníku v oblasti autoatribuce a metakognitivní strategie odpovídá těmto tvrzením:

- Když ve škole píše písemnou práci, někdy raději počítám, že dostane horší známku (5b).
- Když se mu podaří písemná práce, vysvětluje si to tak, že byl připraven učil se (6b).
- Když se mu písemná práce nepodaří, vysvětluje si to tím, že semelvíce učil (7b).

Tyto tři charakteristiky splňují zároveň 19 z 55 respondentů, tj. přibližně 35%.

3.VLIV ŠKOLNÍHO PROSTŘEDÍ

Obrázek 9. ročníku, tak jak vnímá vliv školního prostředí, odpovídá těmto tvrzením:

- Žák má někdy pocit, že je učitel nespravedlivý.
- Nejvíce mu vadí špatná známka.
- Cítí větší podporu sebevčetně rodičů svých kamarádů, avšak rodina je na stejné úrovni – rozdíl činí 4% a je tedy zanedbatelný.
- Naopak jakonejvětší hrozbu svého sebevčetně učitele školy.
- Avšak naučitelé chtějí, aby se učitelé chovali, že jsou ochotni znovu učitelé.

Při srovnávání dat jsme zjistili úzkou souvislost mezi otázkou 10 a 13. Z vyhodnocení obou otázek vyplývá tento závěr:

Žákovi nejvíce školu vadí špatná známka (10a), nebo kdyžsin učitelé dožadují (10b). Nejvíce ve škole oceňuje, když mu jsou u učitelé ochotni znovu učitelé (13c). Tyto dvě charakteristiky zároveň splňuje 18 z 55 respondentů, tj. přibližně 33%.

Dále jsme našli souvislost mezi otázkami 11 a 12.

Žák si myslí, že jeho sebevčetně učitelé podporují kamarády a rodinu (11a a 11b) a opakuje nejvíce ohrožuje škola (12b). Tyto dvě charakteristiky splňuje zároveň 31 z 55 respondentů, tj. přibližně 56%.

4. VLIV RODINNÉHO PROSTŘEDÍ

Obrázek 9. ročníku, tak jak vnímá vliv rodiny na své sebevědomí, odpovídá těmto tvrzením:

- Doma od rodičů slyší, že je šikovný a že zná, čím mají radost (14a). Také často slyší, že se u něj dají věci zlepšit (14b).
- Nejvíce mu v rodině vadí, když s ním rodiče mluví jako s malým dítětem (15a), nebo když ho obviňují z toho, co neudělal (15b).
- Nejvíce jeho sebevědomí posiluje v rodině, když rodiče stojí o jeho názor (16b) a když ho pochválí za splnění práce (16c).

Tyto charakteristiky splňují zhruba 28 z 55 respondentů, tj. přibližně 51%.

5. VLIV VRSTEVNICKÉ SKUPINY

Obrázek 9. ročníku, tak jak vnímá vliv svých spolužáků a kamarádů, odpovídá těmto tvrzením:

- Mezi kamarády posiluje jeho sebevědomí, když s nimi pochlubit se může (17b).
- Mezi kamarády/spolužáky mu vadí,
 - když si zná jen jednoho z ostatních (18a),
 - nebo na něj zapomene a vynechá ji (18b).
- Vztah s ostatními lidmi charakterizuje formulací „já jsem OK a ostatní jsou OK“ (19a).

Tyto charakteristiky splňují zhruba 26 z 55 respondentů, tj. přibližně 47%.

Podohoděs RNDr. Vojtěchem Žákem, Ph.D. jsme se rozhodli, že další data o vzdělání rodičů a prospěchu žáků již dále statisticky zpracovávat nebudeme, jelikož doposud sebraná data již umožňují solidní zpracování a vyslovení závěrů.

3.3.3 Kategorizace

Analýzou jednotlivých položek v dotazníku jsem vybrala otázky, které se jednoznačně dotazují na stav sebepojetí. Jsou to tyto položky a odpovědi:

1a, 2a, 3a, 4a, 5c, 6c, 7a, 8a, 14a, 19a.

Všechny odpovědi u vybraných položek mají charakter škály a lze podle nich kategorizovat odpovědi respondentů do tří skupin. Tyto skupiny odpovídají třem cílovým kategoriím sebepojetí. Jednotlivým odpovědím uchazečů jsem podle logiky otázek přiřadila číselné hodnoty, obdobně jako známky ve škole:

1 znamená zdravé sebepojetí,

2 je střední hodnota sebepojetí,

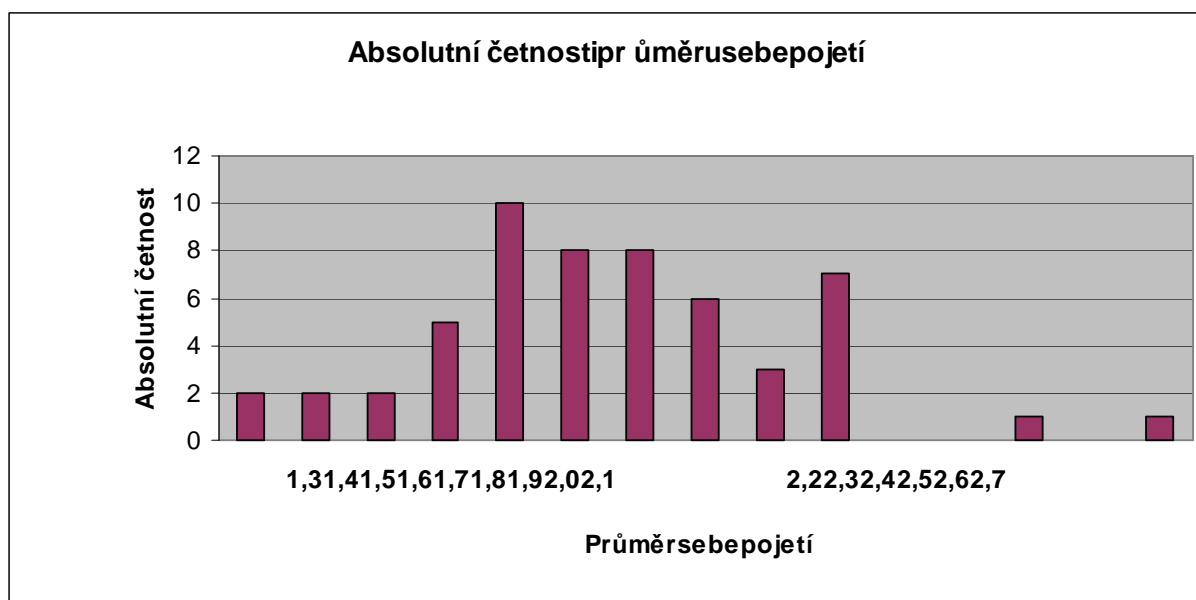
3 znamená nezdravé sebepojetí.

Poznámka: U položky č. 19 je hodnota 4, neboť nabízí čtvrtou odpověď. Tam, kde je odpověď označená jako „jiná“ nebo respondent vůbec neodpověděl, bere se jako by tam nebylo nic, nepřisuzuje se žádná hodnota.

Součet bodů, kterým užer respondent získá zavšechny vybrané položky (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 14, 19), docházíme k hodnotám v intervalu $<1; 31>$. Tyto hodnoty jsou střednější pro znázornění hodnoty sebepojetí na vodorovné ose. Čím nižší hodnota, tím zdravější sebepojetí.

Dalším krokem je určit průměrný počet bodů dosahovaných při jednotlivých odpovědích na jednu položku a respondenta. Hodnoty se mohou nacházet na intervalu $<1,0$ do $3,1>$ neboť

otázek bylo 10. V tuto chvíli již můžeme vygenerovat graf, který nám zobrazí „hodnoty“ sebepojetí na škále.



Graf 21: Absolutní četnost průměru sebepojetí

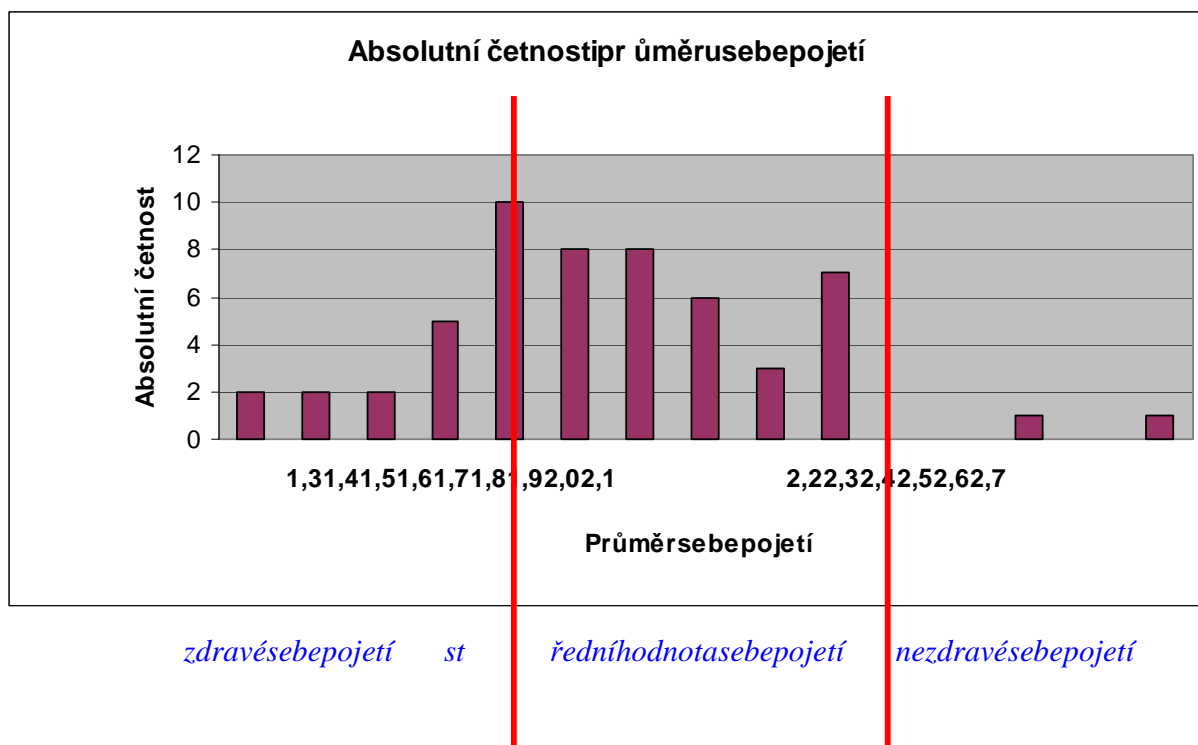
Interpretace názorných hodnot:

Z grafu, kde jsou histogramy četností, je vidět, že extrémních hodnot (tzn. blízkých hodnotě 1,0 a blízkých hodnotě 3,0) nabývá málo žáků, naopak ve střední části je jich více (kolem 1,7 až 1,9).

Domnívám se, že kdyby měl vzorek několik desítek respondentů, tak bychom dostali křivku více připomínající Gaussovu. Zde vidíme nesrovnalosti hlavně pro průměr 2,2. V tomto počtu respondentů je však tento výskyt možný.

Pokud interval $\langle 1,0; 3,1 \rangle$ rozdělíme na 3 stejné dlouhé podintervaly, získáme výstup, kde je zřejmá četnost výskytu odpovídající respondentů v každém podintervalu.

- A Interval $\langle 1,00; 1,67 \rangle$ značí zdravé sebepojetí.
- B Interval $\langle 1,67; 2,33 \rangle$ značí střední úroveň sebepojetí.
- C Interval $\langle 2,33; 3,10 \rangle$ značí nezdravé sebepojetí.



Graf22: Absolutní četnostipr ůměrusebepojetí

3.3.4 Korelačníanalýza

V tuto chvíli získáváme kvantifikovaný výstup, jehož model jsme již na črtlivkap.3.1.4 Model výzkumného pole. Zpředešlé analýzy odpovídají na jednotlivé položky dotazníku se mi jeví jako relevantní tři hlavní faktory, které ovlivňují sebepojetí jedince. **Rodina, škola, vrstevníci.** Ostatní faktory nejevily významnou souvislost se sebepojetím jedince. Dílčí souvislosti jsou již popsány u analýzy odpovídání na jednotlivé otázky dotazníku.

Každou naši kategorii sebepojetí některý z těchto faktorů významně ovlivňuje. Korelační analýzou se pokusím zjistit míru závislosti či nezávislosti hodnot sebepojetí a jednotlivých faktorů – škola, rodina, vrstevníci.

Korelační koeficient byl počítán pomocí funkce CORREL v MS Excel.

Korelační koeficienty nabývají těchto hodnot:

CORREL Rodina		0,312
CORREL Škola		-0,359
CORREL Vrstevníci		-0,094

3.3.5 Shrnutí výsledků korelační analýzy

Z výpočtů hodnot konstatují tyto závěry:

1. Pokud žáci uváděli, že je Rodina pozitivně podporuje, dosahovali lepších průměrů sebepojetí.
2. Pokud žáci uváděli, že je Rodina nepodporuje, cítí domácnost negativní odpor, dosahovali horších průměrů sebepojetí.
3. Škola má negativní vliv na sebepojetí žáka.
Výsledky mohou být také způsobeny charakterem dat, kdy dispozice málo hodnot.
4. Překvapivě z výsledků korelační analýzy vyplývá, že vrstevníci nemají na sebepojetí téměř žádný vliv.
Je pravdou, že faktory (Škola, Rodina, Vrstevníci) mají pouze hodnoty 1, 2, 3, což je velmi hrubé rozdělení.
5. Na základě měho šetření lze tvrdit, že Rodina i Škola má větší vliv na utváření sebepojetí než Vrstevníci. Rodina, je-li podporující, ovlivňuje sebepojetí žáka pozitivním směrem. Nemusí to však být nutně přímá souvislost. Škola má na sebepojetí jedince vliv negativním směrem.

Je však třeba říci, že dosažené korelační koeficienty nejsou příliš velké, nedosahují ani zdaleka extrémních hodnot +1 nebo -1. Hovoříme tedy o slabé korelaci a slabé závislosti.

3.3.6 Kvalitativní interpretace výsledků výzkumu vzhledem ke stanoveným hypotézám

H1–Kategoriálně vyšší četnost výskytu odpovídá „střední hodnotě sebepojetí“.

Hypotéza H1 se potvrdila. Graf absolutní četnosti průměru sebepojetí jasně ukazuje, že sebepojetí žáků 9. třídy ve zkoumaném vzorku se pohybuje přibližně v kategorii střední hodnota sebepojetí.

H2–Existuje významný vztah mezi sebepojetím jedince a rodinou.

Hypotéza H2 se potvrdila. Korelační analýza ukázala vztah mezi rodinou a sebepojetím jedince. Podporující rodina má pozitivní vliv na utváření sebepojetí žáka. Pokud však rodina žáka nepodporuje nebo dokonce na něj působí negativně, žák si vytváří nezdravé sebepojetí, které s sebou nese úzkost, malá sebestvědomí a skeptický pohled na sebe sama.

H3–Existuje významný vztah mezi sebepojetím jedince a školou a školním prostředím.

Hypotéza H3 se potvrdila. Škola ve mém výzkumu buďto projevila jako faktor, který sebepojetí žáka ovlivňuje negativně.

H4–Existuje významný vztah mezi sebepojetím jedince a vrstevnickou skupinou.

Hypotéza H4 se nepotvrdila. Korelační analýza se vlivem vrstevníků na utváření sebepojetí žáka jevila jako nevýznamná.

3.4 Shrnutí závěrečné diskuse

Závěrem mi dovoluji krátce shrnout výsledky své práce a představit možnosti, jak získané informace dále využít.

Teoretická část práce seznamuje čtenáře spojmy, jež se váží tématu sebepojetí. Představuji zde nejznámější a nejužívanější teorie o sebepojetí a vyjadřuji svou vlastní definici sebepojetí. Seznamuji čtenáře s nejvýraznějšími faktory, jež sebepojetí jedince formují během života tak, jak jsou zaznamenány v odborné literatuře. Samostatnou kapitolu jsem věnoval roli školy v tvorbě osobnosti žáka.

Sebpojetí chápu jako psychologický konstrukt. Jeho definice semění a doplňují, pojem se vyvíjí v čase. Pro vyjádření dynamiky vývoje chápání pojmu jsem do práce zařadila rozbor sebepojetí pohledem Alfreda Adlera, Viktora Frankla a Pavla Říčana. Adler a Frankl vycházejí z podobných idejí, i když pak každý v životě vytvořil jedinečnou teorii, jež našla své následovníky. Jejich teorie jsou proměšrozumitelné, blízké a velmi podnětné. Pavla Říčana jsem zařadila do své práce jako zástupce moderního pohledu současných psychologů na strukturu Já. Každý z uvedených autorů se díval na lidského jedince z jiného zorného úhlu, zdůrazňoval jiný prvek jako dominantní, formující nebo sebeurčující. Fenomény, jimiž se zabývali ve svých dílech, jsou aktuální dodnes. Patří sem životní styl, komplexy osobnosti, smysl života a další. V závěru každé kapitoly jsem se pokusila shrnout řínoskaždeho z nich k tématu práce.

Získaný soubor informací mě podnítl k další činnosti. Na vytvořeném teoretickém základu jsem dále pokračovala výzkumnou činností.

Z dostupných zdrojů jsem hledala již uskutečněné výzkumy v oblasti sebepojetí. Objevila jsem tři výzkumné práce, které se zaměřovaly na vliv určitých faktorů na sebepojetí žáka. Práce Daniely Sedláčkové (2009) se zaměřovala na vliv školy a sebevědomí žáka. Další výzkum podnikl Marek Blatný (1999), který zkoumal vliv temperamentu jedince na sebehodnocení a životní spokojenost. Třetím výzkumným podnětem byla práce Václava Holečka a Boženy Jiřincové (2003). Zde bylo tématem posouzení vlivu zážitkově pojaté výuky psychologie na sebepojetí žáků základní školy. Uvedené práce jsou podrobněji komentovány v kapitole 3.1.3. Obsahové zdůvodnění východiskavlastního výzkumu.

Nejvíce mě zajímala myšlenka zaměřit se na zjištění aktuálního stavu sebepojetí žáků, naladění kvlastní osobě, jak se cítí a vnímají, zda jsou výsledky svého vzdělávání spokojeni, jak vnímají obtížnost a pozitivně vnímají budoucí období. Tzn. zda mají zdravé sebepojetí a pozitivní anticipaci budoucnosti.

Natěchto myšlenkách jsem postavila vlastní empirickou činnost. Výzkum si kladl za cíl přinést zprávu o tom, jaké sebepojetí mají dnešní žáci v 9. ročníku základních škol. Zkoumala jsem také, jaké faktory jsou determinující vývoj sebepojetí a jak silně jednotlivé faktory působí. Třetím cílem bylo získat informaci o tom, který faktor predikuje zdravé, nízké nebo zvýšené sebepojetí.

Zvýšené řešení vyplývá, že většina žáků se pohybuje ve středním pásmu hodnot, které jsem určila pro naše potřeby, „změření“ sebepojetí. Žáci jsou částečně spokojeni s pořádkem svého života, občas udělají chybu, ale dokáží najít řešení, aby ji přehlédl a napravili. Nemají zvýšenou motivaci dosahování nejlepších výsledků, ale také nechtějí zůstat za ostatními.

Nejprve jsem zjišťovala procentuální analýzou odpovědí žáků jejich životní pozici a významnost vlivu jednotlivých faktorů na sebepojetí. Nejvýznamnějšími faktory se jeví Rodina, Škola a školní prostředí a Vrstevníci. Všechny uvedené determinanty měly u žáků největší četnost výskytu odpovědí.

Korelační analýzou jsem dále zjišťovala vztah mezi jednotlivými faktory a životní pozicí. Výsledky vyplynulo, že nejsilnější vliv na sebepojetí jedince má Rodina. Výzkum potvrdil nezastupitelnou roli rodiny při výchově dítěte a utváření jeho osobnosti. Dnešní tendence rodičů přenášet zodpovědnost za určitě prvky výchovy na školu je dle mého názoru zcela lichá. Také společnost a politická rozhodnutí by měla více podporovat rodiny sdílejšími, což s sebou nese.

Škola a školní prostředí mají na žáka negativní vliv. Vadí mu špatné známky, když si na něj učitel zasedne a celkově cítí, že škola negativně ovlivňuje jeho sebepojetí. Dokáže však ocenit, když jsou mu učitelé ochotni látku znovu vysvětlit. Zvolných odpovědí vyplývá, že nejdůležitější pro žáka je mít s učitelem dobrý vztah, rozumět si navzájem jako osobnosti.

Metody jeho práce nejsou tak důležité. Je to zajímavý podnět pro pedagogické fakulty, kde je psychologie spíše na okraji a dříve se kládla na teoretické znalosti studovaného oboru.

Je zajímavé, že pokud na dotazník odpovídali žáci z rodin, kde jsou dlouhodobě špatné sociální podmínky nebo nepodnětné prostředí, školu naopak vidí jako místo pozitivního působení. Váží si školy jako místa, kde se mohou naučit nové věci a kde funguje pevný řád. Na druhé straně ve škole potkávají spolužáky, kteří je obtěžují nebo se jim pro jejich životní podmínky posmívají. Informace je podnětem pro učitele, aby si více všimli a pokusili se je eliminovat. Stejně je to podnět i pro politiky, aby na činnost sociálních pracovníků, školních psychologů a asistentů vyčleňovali více finančních prostředků a mohli jich být na školách větší počet.

Stím souvisí zkoumání tohoto významného faktoru, a tím jsou vrstevníci. Žáci v dotazníku uváděli vrstevníky jako posilující prvek jejich sebepojetí. Jsou rádi, když se s nimi počítá a kamarádi na ně nezapomínají. Korelační analýzou se však překvapivě vztah mezi vrstevníky a sebepojetím jevil jako nevýznamný. Nejvýznamnějšími faktory prokázané percentuální korelační analýzou jsou Rodina a Škola.

Diskuse a závěry výzkumu

První informace, která mě zaujala při vyhodnocování výsledků, byla ta, že hodnoty životní pozice žáků se pohybují ve středním pásmu. Výkyvy do extrémů byly minimální. Můžeme být tedy spokojeni, že žáci 9. tříd neodcházejí do života s negativním obrazem o sobě samých. Avšak minimální procento žáků v pásmu zvýšeného sebepojetí signalizuje, že je tu velký prostor pro zlepšování, podporu a pozitivní utváření sebepojetí žáků.

Natož bychom si dovoluovali vyjádřit doporučení pro další rozvoj pozitivního sebepojetí žáků v rámci výchovně-vzdělávacího procesu:

U učitele je tu klíčovou postavou. V první řadě by mělo být jeho cílem pokusit se navázat s žáky dobrý vztah, aby bylo vytvořeno pozitivní klima pro vzdělávání. K tomu má učitel v roce znalosti z pedagogiky, psychologie a sociologie. S jejich využitím je třeba soustavně podporovat

motivaci žáků ke vzdělávání, využívat více svou diagnostickou citlivost a rozvíjet žáky vhodným způsobem. Stát se mediátorem mezi žáky a učivem.

Dalším silným nástrojem u učitelů je možnost volit způsob prezentace a předávání učiva, pracovat se strukturou, uspořádáním informací, pomoci žákům struktury vytvářet. Tady lze využít velký potenciál kognitivní psychologie. Negativní stránka vzdělávacího procesu je hodnocení žáků, jeho nastavení a interpretace. U učitel se dnes zajímá o žákův chybný výkon a nikoli o to, co žák umí, kam se posunul. Přestože se o školním hodnocení napsalo mnoho knih, mnohose to hone změnilo.

Výzkum také poskytl zajímavý výsledek o vlivu vrstevnicků na žáka – ve vztahu k utváření sebepojetí se vliv vrstevníků neuplatňuje. Informace je překvapivá, vrstevníci jsou obecně v období puberty chápáni jako velmi významná skupina. Jistě by bylo zajímavé nadále výzkumu výsledekověji zjišťovat, čímž je to způsobeno.

Poslední informací, kterou z výsledků výzkumu získáváme, je znovu uvedení si významu rodiny v životě dítěte, její role ve výchově, ve formování přístupů dítěte k sobě samému a také ke vzdělávání. Prvek rodiny dnes cítím jako zanedbaný a je třeba se mu věnovat.

Stále je tedy ve škole prostor zkoušet to jinak s výsledkem posílit pozitivní sebepojetí žáka. Otázka: Jak už bychom hlouběji základem pro další výzkumnou činnost.

4 Přílohy

4.1 Znění „Dotazníkusebev ědomí“

DOTAZNÍK–SEBEV ĚDOMÍŽÁKA

Cíl výzkumu:

1. Zjistit současnou charakteristiku životní pozice žáka 9. ročníku.
2. Zjistit, který faktor má v současné době největší vliv na utváření této pozice.

1.část ŽIVOTNÍ POZICE

1. Co si myslíš sám o sobě?
 - a) jsem šikovný
 - b) občas se mi něco nepovede
 - c) zkazím vše a jsem neschopný
2. Jsi spokojen(a) s uspořádáním svého života?
 - a) ano
 - b) částečně
 - c) vůbec
3. Abych byl vynikajícím žákem, o to stojím
 - a) moc
 - b) středně
 - c) vůbec ne
4. Myslím,
 - a) že se mi ve studiu daří
 - b) že když vím, co mi dělá při studiu těžkosti, dokážu je vyřešit nebo alespoň zmírnit
 - c) že učivu nerozumím a studium nezvládám

2. část AUTOATRIBUCE, METAKOGNITIVNÍ STRATEGIE

5. Když ve škole píšeme písemnou práci, počítám raději s tím, že dostanu horší známku
 - a) téměř vždy
 - b) někdy
 - c) téměř nikdy
6. Když se ti podaří písemná práce, jak si to vysvětluješ?
 - c) dostal jsem dobré otázky

- d) byl jsem připraven, učil jsem se
- e) jsem chytrý

7. Když se ti písemná práce nepodaří, jak si to vysvětluješ?

- a) měl jsem smůlu na otázky
- b) měl jsem se více učit
- c) nemám na to

8. Televizi a počítačovým hrám se věnuji denně

- a) méně než dvě hodiny
- b) dvě hodiny
- c) více než dvě hodiny

3. část VLIV ŠKOLNÍHO PROSTŘEDÍ

9. Jak váš učitel známkuje?

- a) dá známku, jakou si zasloužím
- b) někdy se mi zdá, že je nespravedlivý
- c) zasedl se na mě a mstí se mi

10. Co ti ve škole nejvíc vadí?

- a) špatná známka
- b) když si na mě někdo zasedne
- c) obtížná učební látka
- d)

11. Co si myslíš, že tvoje sebevědomí nejvíc podporuje?

- a) rodina
- b) škola
- c) kamarádi

12. Co si myslíš, že tvoje sebevědomí nejvíce ohrožuje?

- a) rodina
- b) škola
- c) kamarádi

13. Ve škole nejvíce oceňuji, že

- a) mohu za učiteli přijít se svými problémy a oni mi poradí
- b) pravidla ve škole platí pro všechny stejně
- c) učitelé jsou ochotni mi učivo znovu vysvětlit
- d)

4. část VLIV RODINNÉHO PROSTŘEDÍ

14. Co slyšíš doma od rodičů?
- a) „jsi šikovný a máme z tebe radost“
 - b) „učíš se docela dobře, ale mohl by ses zlepšit“
 - c) „jsi k ničemu, stejně z tebe nic nebude“
15. Co ti nejvíc vadí v rodině?
- a) když se mnou rodiče mluví jako s malým dítětem
 - b) když mě někdo obviňuje z toho, co jsem neudělal
 - c) když se mi říká, že jsem horší než můj bratr (sestra, bratranec..)
16. Co posiluje tvé sebevědomí v rodině?
- a) když mě rodiče pověří důležitým úkolem
 - b) když rodiče stojí o můj názor nebo postoj
 - c) když mě rodiče pochválí za splněnou práci
 - d)

5.část VLIV VRSTEVNICKÉ SKUPINY

17. Co tvoje sebevědomí posiluje mezi kamarády?
- a) když mi zavolá kamarád nebo kamarádka
 - b) když se se mnou počítá a nezůstává stranou
 - c) když mě někdo pochválí, že vypadám dobře
18. Co ti vadí mezi kamarády, spolužáky?
- a) když si ze mne ostatní dělají legraci, když mě škádlí
 - b) když na mě zapomenou nebo mě vynechají
 - c) když mám na sobě něco jiného než mají ostatní
 - d)
19. Jak bys charakterizoval(a) svůj vztah k sobě a druhým lidem?
- a) Já jsem OK, ostatní jsou OK
 - b) Já jsem OK, ostatní nejsou OK
 - c) Já nejsem OK, ostatní jsou OK
 - d) Já nejsem OK, ostatní nejsou OK

6. část STUDIJNÍ VÝSLEDKY ŽÁKA Z HLAVNÍCH PŘEDMĚTŮ

20. Napiš, jaké známky jsi měl letos na vysvědčení v pololetí z:
- a) čj.....
 - b) matematiky.....

- c) aj.....
 - d) přírodopis.....
-

21. Nejvyšší dosažené vzdělání matky:

- a) učební obor
- b) střední škola s maturitou
- c) vysoká škola

22. Nejvyšší dosažené vzdělání otce:

- a) učební obor
- b) střední škola s maturitou
- c) vysoká škola

22. Uveď počet sourozenců:

23. Tvé pořadí mezi sourozenci: (Pokud nemáš sourozence, nevyplňuj.)

Jsem a) dívka
 b) chlapec

Děkuji Ti za vyplnění dotazníku.

5 Seznam literatury:

ADLER, Alfréd. *Smysl života*. Praha: Práh, 1995. 146 s. ISBN 80-8580009-34-6.

BALCAR, Karel. *Úvod do studií psychologie osobnosti: celostátní výskum v vysokoškolské učebnici pro studenty filozofických fakult studijního oboru psychologie*. Praha: SPN, 1983. 231 s.

BLATNÝ, Marek. Metody výzkumu sebepojetí. In: *Kvantitativní a kvalitativní výzkum v psychologii: sborník příspěvků ze symposia ... 11.9.1998 v Olomouci*. 1. vyd. Praha: Českomoravská psychologická společnost, 1999, s. 140-144. ISBN 8086174034.

BLATNÝ, Marek. Zprávy - Psychologický ústav AV ČR: Jasnost sebepojetí jako mediátor vztahů mezi temperamentovými vlastnostmi osobnosti a sebehodnocením a životní spokojeností. *Sociální procesy a osobnost'99 : [2. ročník konference] : sborník abstraktů: 1.-3.10.1999, Brno / editoři Marek Blatný, Mojmír Svoboda*. Brno: AV ČR, Psychologický ústav, Brno, 1999, ročník 5, číslo 4, s. 15. ISSN 1211-8818.

BLATNÝ, Marek, PLHÁKOVÁ, Alena. *Temperament, Inteligence, Sebepečetí: Nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. 1. vyd. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR a Sdružení SCAN, 2003. 150 s. ISBN 80-86620-05-0.

BORECKÁ, Jana. *Utváření sebepečetí jedince*. Praha, 2010. Bakalářská práce. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. Vedoucí práce PhDr. Hana Kryková, CSc.

ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál s.r.o., 2001. ISBN 80-7178-463-X.

DRAPELA, Victor J. *Přehled teorií osobnosti*. 4. vyd. Karel Balcar. Praha: Portál s.r.o., 2003. ISBN 80-7178-766-3. Individuální psychologie, s. 41-50.

- ERIKSON, Erik H; ERIKSONOVÁ, Joan M. *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha: Lidové noviny, 1999. 127 s. ISBN 807106291X.
- FRANKL, Viktor E. *Teorie terapie neuróz. Úvod do logoterapie a existenciální analýzy*. Překl. K. Balcar. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 1999, 172 s. ISBN 80-7169-779-6.
- FRANKL, Viktor E. *Apřesto říci životu ano. Psycholog prožívá koncentrační tábor*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 1996, 127 s. ISBN 80-7192-095-9.
- FRANKL, Viktor E. *Člověk hledá smysl : Úvod do logoterapie*. Z. Trtík. 1. vyd. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 1994. 88 s. Psycho terapie; sv. 5. ISBN 80-901601-4.
- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. 2. vyd. Karel Balcar. Praha: Portál s.r.o., 2003. ISBN 80-7178-626-8. Jáství, s. 244-271.
- HADJMOUSOVÁ, Z., DUPLINSKÝ, J. *Poradenská teorie a strategie*. Praha: UK, 2002. 168 s. Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-098-6.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 776 s. ISBN 80-7178-303-X.
- HELUS, Zdeněk. *Dítě a osobnostní pojetí: Obrátit dítě na jakýkoli úkol pro učitele i rodiče*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. 288 s. ISBN 978-80-7367-628-5.
- HELUS, Zdeněk, et al. *Psychologie školního úspěšnosti žáka*. 1. Praha: SPN, 1979. 264 s.
- HOLT, John. *Proč děti neprospívají*. Praha: Agentura STROM, 1994. 156 s. ISBN 80-901662-4-5.
- HRABAL, Vladimír. *Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. 198 s. ISBN 8004221491.

HRABAL,V.,HELUS,Z. *Sociální psychologie pro učitele*. Praha:SPN,1984.

JANÍK, Tomáš. *Orientace české základní školy: sborník z pracovního semináře konaného dne 20. října 2005 na Pedagogické fakultě MU v Brně*. 1. vyd. Editor Josef Maňák. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005, 312 s. Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, č.186.ISBN80-210-3870-5.

KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada Publishinga.s.,2011.272s.ISBN978-80-247-2433-1.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie smysluplnosti existence: Otázky navrcholu života*. 1. Praha: Grada Publishinga.s.,2006.204s.ISBN80-247-1370-5.

LÄNGLE, Alfred. *Nalézání smyslu v životě*. In: *Www.slea.cz* [online]. 1997, 2009 [cit. 2012-05-20]. Dostupné z: <http://slea.cz/index.php/aktuality-mainmenu-17/2005/08>

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Academie, 1999. 287 s. ISBN80-200-0690-7.

NAKONEČNÝ, Milan. *Základy psychologie osobnosti*. Praha: Management Press, 1993. 679 s. ISBN80-85603-34-9.

PELIKÁN, Jiří. *Pomáhat být : otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2002. 159 s. ISBN8024603454.

PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. vyd. Praha: Karolinum, 1998. 270 s. ISBN80-7184-569-8.

ROSENBERG, Morris. *Society and the adolescent self-image*. 1. vyd. Princeton: Princeton University Press, 1965.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: Obor v pohybu*. 5. vyd. Praha: Grada, 2007. 196 s. ISBN978-80-247-1174-4.

ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 1. vyd. Praha: Panorama, 1989. 440 s. ISBN80-7038-078-0.

SEDLÁČKOVÁ, Daniela. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. 1. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. 128 s. ISBN978-80-247-2685-4.

SKALKOVÁ, Jarmila at. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. -vyd. 2., dopl. -Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983. -209 s.

TAVEL, Peter. *Smysl života podle Viktora Emanuela Frankla: Potřeba smyslu života. Přínos Viktora E. Frankla k otázce smyslu života*. 2007. vyd. Praha: Triton, 2007. 303 s. ISBN80-7254-915-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. ISBN80-246-0841-3. Ják o integrující složce osobnosti, s. 252-264.

VALIŠOVÁ, Alena. *Asertivita v prostředí rodiny a školy: pedagogické a psychologické kontexty teorie a praxe*. 1. vyd. Praha: ISV nakladatelství, 2002. 326 s. ISBN80-86642-03-8.

HOLEČEK, V., JIŘINCOVÁ, B. Posouzení vlivu zážitkov z pojetí výuky psychologie na sebepojetí žáků základní školy. In: *11. konference ČAPV - Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání*. [online]. s. 19, 2003 [cit. 2011-10-12]. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/capv11/2sekce/2_CAPV_Holecek,Jirincova.pdf.

Souhlasím s tím, aby moje diplomová práce byla půjčována ke studijním účelům. Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé řádně zapísali do příloženého seznamu.

<i>Poř. č.</i>	<i>Jméno čtenáře</i>	<i>Příjmení čtenáře</i>	<i>Číslo OP</i>	<i>Bydliště</i>	<i>Datum zapůjčení</i>	<i>Datum vrácení</i>
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						
9.						
10.						

V Praze dne..... ..

.....

Podpis